POLONISTA

DWUMIESIĘCZNIK

CZASOPISMO POŚWIĘCONE SPRAWOM NAUCZANIA JĘZYKA POLSKIEGO W SZKOŁACH POWSZECHNYCH, ŚREDNICH OGÓLNOKSZTAŁCĄCYCH I ZAWODOWYCH ORAZ ZAKŁADACH KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI

ROCZNIK III.

ZESZYT III. – MAJ – CZERWIEC 1933

WARSZAWA

INSTYTUT WYDAWNICZY »BIBLJOTEKA POLSKA«

TREŚĆ ZESZYTU III.

DZIAŁ INFORMACYJNO-LITERACKI.

Dr. Juljusz Saloni.

Psychologiczne zasady wychowania a nauczanie języka ojczystego[1]).

(Wykład wstępny na kursie metodycznym we Lwowie[2]).

Wykłady ogólne, które wygłoszono przede mną [3]), miały na celu ujęcie w jedną całość postulatów wychowawczych dzisiejszej szkoły. Wykłady te poruszyły szereg zagadnień, których treścią było określenie wychowawczego zorganizowania szkoły dzisiejszej, a więc atmosfery, roli nauczyciela, wychowanka, materjału naukowego. Ta atmosfera wychowawcza musi opanować całą szkołę we wszystkich jej dziedzinach, głównie w zakresie czynności nauczycielskiej, o ile nauczanie ma być rzeczą naprawdę kształcącą, naprawdę twórczą, o ile ma się przyczynić do ukształtowania duszy wychowanków. Rzeczą dydaktyki będzie przeniesienie i przystosowanie tych wszystkich zasad do postępowania nauczyciela, uczącego w klasie.

Daleki jestem od jakiejkolwiek schematyzacji tych wyników, które moi poprzednicy wysunęli jako postulat wychowawczy w znaczeniu formalnem. Mnie interesuje ujęcie i przeniesienie tych postulatów na grunt nauczania języka ojczystego. Zadanie moje wyobrażam sobie jako przystosowanie postulatów i zdobyczy ogólno-wychowawczych do ściślejszego, ograniczonego zakresu, ujęcie i wyjaśnienie, jakie konsekwencje pociągają one za sobą na naszym odcinku pracy. Przyjmując za założenie te postulaty i zdobycze, spróbujmy określić nasze nowe obowiązki, zdajmy sobie sprawę, jakie zmiany należałoby wprowadzić w nasze postępowanie, idące najczęściej po drogach utartego, tradycyjnego szablonu.

I. Jedną z głównych zasad ogólno-wychowawczych jest w dzisiejszej pedagogice zasada t. zw. sympatji witalnej, polegającej na zrozumieniu psychiki dziecka jako struktury, odmiennej od psychiki człowieka dorosłego, wymagającej ujmowania tej psychiki jako pełnego profilu człowieka, pozostającego w rozwoju. Postulat ten, przeniesiony w dziedzinę nauczania jęz. ojczystego, wytwarza zasadę jak najdalej idącej psychologizacji w nauczaniu; polega ona na tem, że nauczyciel języka ojczystego musi wziąć pod uwagę, że młodzież

---

[1]) Dokończenie artykułu damy w numerze następnym (IV).

[2]) Drukowany w tłumaczeniu ukraińskiem jako R. I artykułu: *Nauczanie języka ojczystego w szkole nowoczesnej* w „Ukraińskoj Szkole" R. 1933 Z. 4 i n., tudzież w osobnej broszurze, Lwów 1933.

[3]) Wykłady o psychologji dziecka i nauczyciela wygłosił dr. J. Kuchta. Wykłady o wychowaniu państwowo-obywatelskiem — ks. dr. Michał Zaleski.

reprezentuje pewien poziom rozwojowy, poziom środowiskowy, poziom kultury duchowej, że w granicach tych warunków leżą jej możliwości, których młodzież przekroczyć nie może. Zasada psychologizacji jest więc kontrastem teoretyzmu, który panował w szkole dawnej, a częściowo i dziś jeszcze w szkole panuje jako zasada kształcenia. Polega on na tem, że my, ludzie dojrzali, mający szeroką wiedzę, pogląd na całość nauki, układamy dla dzieci, pewien zakres, wyznaczamy zgóry, co w pewnym momencie powinno być wyczerpane, a przez młodzież przyswojone, a nie uwzględniamy warunków, wśród jakich młodzież żyje i jej możliwości, lecz podciągamy ją do naszych teoretycznych założeń. Z punktu widzenia wychowania racjonalnego jest to błąd, który prowadzi do szeregu nieporozumień. Przykładem takiego błędu w dotychczasowych programach może być np. materjał z języka polskiego dla oddziału siódmego szkoły powszechnej. W oddziale tym wyznacza program ministerjalny krótki przegląd historyczny literatury polskiej i wyznacza tego rodzaju lekturę, jak *Treny* Kochanowskiego, *Pana Tadeusza* i t. p. Nauczyciel staje wobec konieczności nauczania czegoś, co nie ma absolutnie oddźwięku w duszy dzieci. Odbywa się przeto formalne spełnianie tego obowiązku, odbywa się uczenie czegoś przemocą, przełamywanie psychiki, a nie wprowadzanie w zrozumienie pewnego zjawiska. Wynik tego musi być ujemny; uczona w ten sposób młodzież wykazuje ogromną ignorancję w zakresie elementów, a równocześnie deklamuje szereg niezrozumianych, pustych, napuszonych frazesów, mających pozory uczoności. Zasadą, która w myśl sympatji witalnej w dzisiejszej szkole bezwzględnie obowiązywać powinna, jest zasada, że wyznacznikiem poziomu nauczania jest dziecko.

II. Drugą taką zasadą ogólno-wychowawczą jest wydobywanie z dziecka przekonania o własnej wartości, o tem, że samo da sobie radę, że potrafi wybrnąć z trudności, że własnym wysiłkiem może przyczynić się do usunięcia przeszkód. Ta zasada wysuwa w nauczaniu cały szereg postulatów.

II. 1. Na pierwszem miejscu postawimy zasadę aktywności ucznia. Wiedza ucznia, jego rozwój umysłowy, duchowy, kulturalny opierać się powinny nie na rzeczach z zewnątrz wprowadzonych; rozwój swój uczeń musi osiągnąć sam przez własny wysiłek. Wysiłek ten polega na rozwiązywaniu stawianych mu zadań, które przedstawiają dla ucznia pewną sumę trudności. Próby rozwiązywania tych zadań prowadzą ucznia do właściwego rozwoju; wartościowym jest właśnie aktywny wysiłek ucznia. Nie gotowe rozwiązanie, nie to, czego się uczeń dowie, jest dla niego największą wartością, ale to, że uczeń pracuje i zdobywa metodę pracy, którą w przyszłości będzie mógł zastosować do analogicznych zadań. Zasada aktywności — zdaje mi się — zrozumiała jest

w zastosowaniu do materjału nowego. Każdy chyba zgodzi się na to, że pamięć i jej wyłączne absorbowanie w nauczaniu daje małe korzyści dla rozwoju duchowego naszego wychowanka. Ale również obowiązuje ona i da się zastosować do materjału już opanowanego czy przyswojonego przez ucznia. W dzisiejszej szkole nie powinno mieć miejsca pełne powtarzanie przerobionego materjału w znaczeniu dokładnego odtwarzania przez ucznia pewnych wiadomości, pewnych materjalnych treści w formie tej samej, w jakiej zostały przyswojone z pracy szkolnej, czy z wykładu nauczyciela. Każda odpowiedź ucznia nawet w t. zw. *odpytywaniu starej lekcji* musi być wynikiem jakiejś nowej jego pracy umysłowej. Może być ta praca dokonana albo w zakresie treści, albo w zakresie formy, musi być jednak zawsze rzeczywistą pracą samodzielną i twórczą. Wprowadzając treść nową, posługujemy się słusznie staremi, opanowanemi już przez ucznia formami; wykonując pracę na znanej treści, domagamy się stosowania nowych form, przekształceń, przegrupowań i t. p. Przypuśćmy, że materjału do percepcji dostarczył nawet wykład nauczyciela, albo jakiś urywek z podręcznika, którego się mieli uczniowie wyuczyć. Odpytywanie tego materjału nie będzie więc polegało na możliwie wiernej reprodukcji, lecz będzie wymagało od ucznia dokonania na przyswojonej treści pewnych przekształceń, a więc dokonania porównania, dokonania selekcji szczegółów, rozróżnienia momentów zasadniczych i drugorzędnych, stworzenia obrazu i t. p.

Niechęć (słuszna) do żądania reprodukcji na lekcjach szkolnych prowadzi bardzo często w nowoczesnej szkole do zjawiska przeciwnego, a mianowicie do zaniku wszelkiej egzekutywy: nauczyciel przestaje wogóle żądać jakichkolwiek świadczeń od młodzieży. Jest to wielki błąd, świadczący o tem, że nauczyciel nie zdaje sobie sprawy z możliwości właściwego operowania materjałem nauczania.

II. 2. Samodzielność ucznia — to druga cecha, która pomieści się w zasadzie wydobywania przekonania o własnej wartości. Samodzielność ta musi podlegać pewnej opiece ze strony nauczyciela i do tego dążymy dziś przez tak zwane nauczanie pod kierunkiem. Sprawą tą zajmuje się w znanej książce Hall Quest [1]). Nauczanie pod kierunkiem bardzo często dzisiaj interpretuje się błędnie, zbyt zewnętrznie, przypuszczając, że wystarczy przerwać lekcję i dać młodzieży jakiś tekst do opracowania, ażeby „unowocześnić" nauczanie. Istota nauczania pod kierunkiem polega jednak na tem, że oddajemy część lekcji do prywatnej, samodzielnej pracy uczniów, a w tym samym czasie prowadzimy i kierujemy indywidualnie uczniem poprzez trudności,

---

[1]) *Nauczanie pod kierunkiem*. Tłum. z ang. Książnica-Atlas Lwów—Warszawa 1932.

jakie mu nastręcza zadanie, czuwamy nad tem, by praca młodzieży odbywała się jak najbardziej korzystnie dla indywiduum; przez to uzyskujemy taką sytuację, że uczeń nie jest w tej chwili podciągnięty pod jakiś szablon, a staje się jednostką, która może w każdej chwili zwrócić się do nauczyciela, by pomógł mu w rozwiązaniu zadania. Zaletą tego typu usamodzielniania uczniów jest, że takie nauczanie pozwala na najdalej idące indywidualizowanie i na tworzenie indywidualnych metod. Nauczyciel, pomagając uczniowi opracować np. jeden z *Sonetów krymskich* Mickiewicza, dopomaga mu w ten sposób wogóle do zajęcia właściwej postawy wobec materjału lekturowego, a w szczególe dopomaga do rozwiązania trudności, jakie uczeń napotka w pracy domowej przy czytaniu dalszego ciągu tego cyklu.

II. 3. Następną konsekwencją omawianej zasady wychowawczej jest z drugiej strony kolektywizm pracy. Jeżeli nauczanie ma być pełnowartościowe, musi zniknąć bezwzględnie indywidualne traktowanie ucznia, indywidualne pouczanie jednostki ze stratą dla ogółu. Gdy nauczyciel starego typu nie dostaje od ucznia dobrej odpowiedzi, zaczyna „zajmować się" nim i „naprowadza go" całym szeregiem pytań na właściwe rozwiązanie pytania; zamienia się więc nauczanie w prywatną rozmówkę-pogadankę, w której nauczyciel zwyczajnie zajmuje stanowisko aktywne (w znaczeniu dążenia do określonego celu), a uczeń bierne (bo tego celu nie zna). Ta rozmowa zamyka się w obrębie tych dwóch jednostek; nauczyciel świadomie prowadzi, uczeń naślepo rozwiązuje, a cała klasa się nudzi; nudzi się dlatego, że albo wie, w czem tkwi błąd w odpowiedzi kolegi, albo poprostu nie jest wogóle zainteresowana wałkowaną kwestją. Nauczanie dzisiejsze winno ukształtować się zupełnie inaczej. Braki swoje i niedomagania indywidualne młodzież w szkole dzisiejszej wyrównywa kolektywizmem myślenia. Wynik nauczania nie leży w jednostce, w jednostkowem rozwiązaniu, tylko w rozwiązaniu przez zbiorowisko, klasę. Jak powinno w takim razie wyglądać nauczanie szkolne? Praca winna być na lekcjach zorganizowana w ten sposób, że każdy uczeń, doszedłszy na podstawie wewnętrznego indywidualnego wysiłku do swojej prawdy, tę swoją prawdę składa na wspólnym ołtarzu, a z tych cząstkowych dociekań i wyników (poprawnych, czy też błędnych) pod kierownictwem nauczyciela urasta jak najbardziej zobjektywizowana prawda, do poznania której zdolna jest młodzież w danem zbiorowisku. W takiem nauczaniu praca staje się publiczną własnością, każdy uczeń czuje, że jego rozwiązanie przedstawia jakąś wartość, każdy wie, że ani nauczyciel, ani uczniowie nie odrzucą z lekceważeniem, czy pogardą tego, co on wniósł w najlepszej wierze; choćby to było błędne, byle było rzetelne, to zawsze będzie stanowiło materjał do poszukiwania prawdy.

II. 4. Jeżeli te postulaty uznamy za słuszne, w takim razie zmienia się równocześnie dotychczasowe stanowisko nauczyciela w klasie; wyłania się nowa konsekwencja z tej ogólnej zasady budzenia przekonania o własnej wartości; nauczyciel przestaje zajmować dotychczasowe panujące stanowisko w klasie. Nauczyciel w klasie nowoczesnej — to nie nauczyciel, rządzący dzięki swej supremacji intelektualnej, rządzący dlatego, że jest mędrcem w stosunku do dzieci, lecz człowiek, potrzebny dzieciom, bo góruje nad niemi raczej psychologicznie, swem doświadczeniem, umiejętnością rozwiązywania problemów, rozstrzygania bardziej krytycznie, niż młodzież; ten nauczyciel wnosi nie suchą wiedzę, lecz swój głos, swój udział jako niezmiernie wartościowy, ale równoważny czynnik w pracę klasy. U uczniów bardzo prędko budzi się wtedy przekonanie, że nauczyciel nie jest tym, od którego oczekuje się gotowych formuł i rozwiązań, że jest raczej tym, który — jako wprawniejszy — może doskonale dziecku dopomóc.

Dr. Franciszek Bielak.

„Ogniem i mieczem" czy „Potop"?

Od chwili wprowadzenia do lektury szkolnej *Ogniem i mieczem* nie ustaje dyskusja, mniej lub więcej publiczna, [1]) na temat sposobu opracowywania tej powieści w szkole, a czasem porusza się też, zwykle mimochodem, sprawę kryterjów wyboru.

Nasuwał ją zwłaszcza *Program nauki seminarjów nauczycielskich*, gdzie dozwolony był wybór między pierwszą, a drugą częścią sienkiewiczowskiej Trylogji. Chociaż dziś już do przeszłości należy pierwszy kurs seminarjum, jednak ze względu na tworzenie się nowego programu dla nowej szkoły ogólnokształcącej, zastanowienie się nad zasadą wyboru wydaje się nam na czasie. Ograniczając się przytem do ciasnej alternatywy: czy *Ogniem i mieczem*, czy *Potop*, nie przesądzamy wcale sprawy na szkodę n. p. jakiejś powieści obyczajowej.

Argumenty za lekturą *Ogniem i mieczem* zebrał T. Czapczyński we wstępie do swego *Metodycznego rozbioru.* [2]) Oba ich rodzaje, estetyczne i psychologiczno-wychowawcze nie przemawiają wyłącznie

---

[1]) Sprawę, rozważaną w artykule, poruszano już ogólnie w różnych czasach. M. i. dr. L. Płoszewski w artykule *Na marginesie Ogniem i mieczem* (*Echo Warszawskie* 1924, nr. 281, poświęcony Sienkiewiczowi) oświadczał się także raczej za *Potopem* jako lekturą podstawową. *Polonista* poświęcił tej sprawie artykuły Dr. J. Biernackiej r. II, zesz. 1/2, Dr. St. Pelińskiego r. III, zesz. 1.

[2]) Str. 10—27.

za wyborem powieści o wojnie kozackiej. Mówią one, na podstawie sądów krytyków o wartościach estetycznych *Trylogji* wogóle, a pozatem o podstawie psychologicznej lektury powieści historycznych Sienkiewicza. Charakterystyczne, że rezultat jednej z ankiet wśród uczniów kl. III stwierdza większą popularność *Potopu* niż *Ogniem i mieczem.* [1])

Pozwolimy sobie, na tem tle uzupełnić zestawienie oceny Czapczyńskiego wynurzeniem niepospolitego krytyka, jakim był J. Klaczko. [2]) Stwierdziwszy, że obie powieści przeczytał z ogromnem zajęciem, czasem z zachwytem, stwierdziwszy wspólne obu powieściom wady, przechodzi on do porównania obu par bohaterskich i wyższość przyznaje *Potopowi.* ,,Skrzetuski — pisze — wspanialeby może jaśniał w jakim żywocie świeckich świętych, ale w życiu, wśród ludzkiej ludzkości, w twórczem dziele wyobraźni, nie tworzy, nie działa i do wyobraźni (przynajmniej mojej) nie przemawia. To, co mówię, już dlatego wydaje mi się prawdziwem, że interes czytelników więcej zwrócony był do Bohuna. Bohun, nie Skrzetuski (wbrew etycznym, choć nie estetycznym, warunkom i może wbrew woli autora) pociągał, zajmował, wywoływał w duszach uczucie trwogi i litości. Jakżeż inaczej Kmicic! jak w początkach wielka chęć poprawy w coraz większe pogrąża go zdrożności! To coś tak mistrzowskiego a strasznego, że przypomina Edypa... W *Ogniem i mieczem* chodzi tylko o materjalny fakt, czy Skrzetuski swoją kniazównę odnajdzie; w *Potopie* o fakt moralny, o oczyszczenie tego Kmicica, którego duszę Oleńka swojemi wyspowiadała oczyma. Wogóle *Potop* moralnie mną więcej wstrząsa. W *Ogniem i mieczem* uczucie zawsze zatrute pytaniem: czyja większa wina, Polski czy Rusi? W *Potopie* niemasz rozdarcia, wiem, gdzie prawda i słuszność; żadnego wahania, żadnego trwożnego pytania... W *Potopie* niemasz figury takiej, jak książę Jeremi, ale zato ksiądz Kordecki i dwóch Radziwiłłów, co to za kreacje mistrzowskie!..."

Wartość opinji Klaczki jest dla nas tem cenniejsza, że mówi przez niego czytelnik[3]) a nie krytyk. Wiemy zresztą, że jako krytyk Klaczko był i jest ceniony u obcych (Benedetto Croce), ale być może, że opinję jego ktoś będzie chciał zignorować i uzna za zupełnie słuszny sąd Kleinera [4]), stawiający wyżej pierwsze ogniwo Trylogji... I wtedy jednak, jako nauczyciele, musimy rozróżnić względy estetyczne od wychowawczych.

---

[1]) Str. 27. OM. 38, P. 48. W innych wypadkach Cz. nie wyszczególnia tytułów powieści S.; w każdym razie w praktyce nauczyciele częściej spotykają się z potwierdzeniem tej sympatji dla ,,Potopu".

[2]) J. Klaczki: Pisma polskie — Warszawa 1902 — str. 297—299.

[3]) To stanowisko dla nas, nauczycieli, dążących do naturalnego traktowania lektury, jest szczególnie cenne.

[4]) ,,Artyzm Sienkiewicza" — Sztychy — Lwów 1925, str. 166—170.

Zajmiemy się ważniejszemi z nich. Nęcący młodzież temat wojenny *Potopu* usprawiedliwiony jest nie wojną domową, ale walką z chciwym łupu najeźdźcą szwedzkim: oprócz scen bitewnych mamy tu wiele obrazków życia pokojowego w rozmaitych stronach i środowiskach. Owej „wszechpolskości" *Potopu*, oprowadzającego nas od Kiejdan po Lubomlę a nawet śląski Głogówek i od Ujścia po Lwów, odpowiada też „różnorodność środowisk (okolice szlacheckie Żmudzi — „wieś spokojna", rodzinny Sienkiewicza Burzec, dwory wielkopańskie, czy wreszcie ...smolarnia) i, co za tem idzie, stosunków społecznych. Ów chłop Michałko, który budził entuzjazm St. Tarnowskiego, jest świetnym reprezentantem ludu, którego historyczna pamięć polska zaczyna się właśnie od wojen *Potopu*. [1])

Nawiązując tak zręcznie nić tradycji ludowej, dużo więcej jeszcze miejsca i artyzmu oddał Sienkiewicz legendzie. Najpiękniejsze postaci XVII w.: Kordeckiego i Czarnieckiego włączył w akcję powieści, przyznając pierwszej z nich decydującą rolę. Nie potrzeba tu przypominać sprawy wartości wychowawczej obu postaci.

Klaczko uważa życiowość Kmicica za wielką zaletę, podczas gdy zwykle krytycy podnoszą i przeciwstawiają jej wzniosłość Skrzetuskiego. Niewątpliwie, że pan Chorąży orszański, egoistycznie patrzy na tok swoich spraw, jednak powoli zaczyna uczyć się myśleć, i co ważniejsze, panować nad sobą. Zarówno pobyt w twierdzy jasnogórskiej, jak szlachetność Wołodyjowskiego podnoszą go powoli wzwyż, aż wreszcie w scenie pod krzyżem [2]) okazuje się człowiekiem zupełnie, do głębi duszy poprawionym: teraz wreszcie pojął, co znaczy służba bezinteresowna w imię ideału.

Wielka ludzkość i przystępność postaci Kmicica, jak również ewolucyjne traktowanie jego charakteru, to wartości wychowawcze niepoślednie i w *Ogniem i mieczem* nie mamy im podobnych, przy całym patosie potrzeby zbaraskiej.

Jeśli ludzkość głównej postaci bliższa, to bohaterskość Kordeckiego i Czarnieckiego, prawość Sapiehy mocniejsze i czystsze niż księcia Jeremiego. Nie przechodzi po tych postaciach cień pychy magnackiej, ani też nie plamią się one okrucieństwem. Kontrastują z nimi doskonale obaj Radziwiłłowie i Krzysztof Opaliński: wspaniała kreacja Janusza Radziwiłła góruje nad Jaremą, a przecież sceny w Tykocinie mają w sobie więcej starożytnej *katharsis*, niż sławna walka duszna Wiśniowieckiego.

Jak Andrzej Kmicic mocno stąpa po ziemi, podobnie też i jego umiłowana rysuje się wyraźniej i ciekawiej, niż mglista postać sieroty

---

[1]) J. St. Bystroń: Historja w pieśni ludu polskiego, 1925, str. 24—27.
[2]) T. III, roz. 28.

z Rozłogów. Walka gorącego uczucia z prawą i stanowczą wolą, ofiarność bolejącego serca, które wystawione jest na najcięższe próby — przemawiają dużo silniej do młodzieży, niż bierna i zamazana postać Heleny. Starym zaś sposobem kontrastu uwydatnił Sienkiewicz temperament i charakter Oleńki i Anusi, wprowadzając element żywości, a nawet komizmu.

Ta sprawa „k o b i e c a" wydaje się nam z dwóch szczególnie względów ważna.

Jeśli chodzi o chłopców, to pod każdym względem cenną rzeczą jest zwrócenie uwagi na i d e a l n e w a r t o ś c i p s y c h i k i k o b i e c e j w momencie, kiedy podniecenie erotyczne zaczyna u nich występować; należy mu przeciwstawić właśnie momenty prawdziwie uczuciowe.

Drugi wzgląd dotyczy dziewcząt. Muszą one do dziś dnia czytać powieść, w której zachodzą ciągle obrazy bitew: mają coprawda i bohaterów romansu, ale tu czołowa para nie budzi żywszego, uczuciowego zajęcia. W *Potopie* natomiast zaciekawiają je od początku dziwne dzieje serca Oleńki i Kmicica, potem cała gama zmieniających się uczuć, pogodnie harmonizująca się w scenie kiejdańskiej, ale tylko na krótką chwilę, by potem, tem boleśniej odczuły rozdarcie obojga serc. Jeśli Kmicic budzi sympatję, to znowu zabiegi Bogusława Radziwiłła noszą inny całkiem charakter niż starania Bohuna i rywala z obozu przeciwnego odrazu we właściwem przedstawiają świetle. By się zbyt szeroko nad galerją postaci kobiecych *Potopu* nie rozwodzić, wystarczy stwierdzić, że jest ona liczniejsza, bardziej, pod każdym względem urozmaicona i oczywiście dużo ciekawiej z różnemi osobami i wypadkami romansu powiązana. To wpływa na żywsze zajęcie się dziewcząt lekturą powieści; polecając *Potop* jako podstawową lekturę dla młodzieży, przynajmniej w bardzo skromnej mierze naprawiamy wyraźny błąd programów i podręczników, polegający na nastawieniu materjału nauczania, wyłącznie według psychiki chłopców.

Ogólny wreszcie ton powieści, jak to słusznie podniósł dr. Peliński [1]), tchnie *optymizmem*. Koloryt powieści o wojnie kozackiej jest czerwony, podczas gdy awanturnicze dzieje *Potopu* widzimy w barwach jaśniejszych i bardziej zharmonizowanych. Nie można też twierdzić, że optymizm to płytki; rozmowa Wrzeszczowicza z Lisolą, [2]) pozwala uczniom przyjrzeć się i wadom narodowym; oparcie jednak optymizmu na przemianie moralnej bohatera (porównanie z Jackiem Soplicą!) daje mu silną podstawę i szczery ton.

---

[1]) Polonista r. III, zesz. 1, str. 14.
[2]) T. II, r. 11.

Zwykle jednak nawet po przyznaniu racji względom wychowawczym z bezapelacyjnym uśmieszkiem stwierdza się większą wartość artystyczną w *Ogniem i mieczem*. Godząc się nawet z tem stanowiskiem, nie powinniśmy zapominać, że druga zkolei powieść nie opadła znowu tak wybitnie w swej linji artystycznej. Bohaterskość tytanicznych walk pod Zbarażem ma odpowiednik w minjaturze prostszej i jaśniejszej, wysuwającej więcej jednostki, niż masy. Natomiast scena kiejdańska nie ma odpowiednika w *Ogniem i mieczem*, stawia ona równocześnie i silnie łączy potężne zawikłania polityczne i romans, a obie sprawy w sposób artystycznie doskonały. Zresztą nie należy, mówiąc o innych scenach *Potopu*, zapominać, że mocny element sensacyjności, który starszym może się nie podobać i wpływać na obniżenie skali oceny estetycznej, u młodych czytelników daje reakcję uczuciową bezpośrednią i silną...

Jeśli uznamy powyższe argumenty za *Potopem*, to pozostaną tylko pewne trudności natury praktycznej: *Potop* jest poprostu dłuższy. Z doświadczenia jednak wiemy, że i ta wielka powieść daje się przerobić wcale dobrze w niedługim czasie (dotychczas zwykle po przeprowadzeniu już lektury *Ogniem i mieczem*), gdyż sprawa rozmiarów nie jest tu względem pierwszorzędnym. Najważniejsze zawsze jest i będzie oddziaływanie na młodzież i, związany z niem, wpływ kształcący.

J. Żmichowska-Rytlowa.

Nauka o języku w szkole powszechnej.

„Nauka o języku".

Ucząc przez kilka lat języka polskiego w seminarjum nauczycielskiem, mogłam zaobserwować, z jakiemi wiadomościami gramatycznemi przychodzą absolwenci szkół powszechnych.

Niestety, są one minimalne. Najczęściej uczeń nic nie pamięta, nic nie umie, chociaż wiele słyszał. Chaos, pomieszanie pojęć, wszystko, a właściwie nic.

W seminarjum zaczynamy od początku. Przez pięć lat nie rozstajemy się z „Szoberem", „studjując" go na wszystkich kursach! Wynik? Matura, przerażone oczy naszego maturzysty, gdy egzaminator od literatury przechodzi do gramatyki, lęk, czy wiadomości, zdobywane kilka lat, są na tyle przyswojone, aby w chwili zdenerwowania, jakie towarzyszy egzaminowi, dać sobie z niemi radę. Tyle ze strony ucznia; z naszej — zdziwienie, że nawet najlepsi uczniowie w partjach materjału, bardzo porządnie przerobionego, wykazują braki.

Gdzie przyczyna tego zjawiska? Pytanie to stawiałam sobie zarówno wtedy, gdy na I kursie otrzymywałam nowy kontygent uczniów, jak wtedy, gdy po kilku latach sumiennej pracy egzaminowałam maturzystów seminaryjnych.

I mam wrażenie, że przyczyny są bardzo podobne, a w każdym razie uzupełniają się wzajemnie. Wobec likwidacji seminarjów nauczycielskich nie będę zastanawiała się nad istotą tego zagadnienia na terenie tych zakładów. Zajmę się szkołą powszechną, która w obecnym ustroju szkolnym musi być otoczona wielką opieką.

Szkoła powszechna zrobiła z gramatyki „naukę o języku" w złem znaczeniu tego wyrazu. Odmawiając jej wpływu na poprawność i sztukę mówienia, odsunęła ją od życia i sztuki władania językiem. Umieściła ją niezmiernie daleko od codziennych językowych interesów dziecka. Zupełnie słusznie schowano w lamusie „gramatykę, która uczyła poprawnie pisać i mówić" — umieśćmy tam jak najprędzej „naukę o języku", która wzięła zupełny rozbrat z praktyką językową, „naukę o języku" — która nie uczy pisać i mówić, która stawia sobie tylko formalne i teoretyczne cele.

Na terenie szkoły powszechnej t a k a nauka o języku jest zupełnie zbyteczna.

Czy wogóle jestem przeciwniczką nauki o języku w szkole powszechnej? Nie. Tylko uważam, że gramatyka musi wejść do szkoły temi samemi drzwiami, któredy weszły ćwiczenia językowe. Musi ona iść krok w krok za niemi, musi się z niemi silnie łączyć, z nich wypływać i do nich doprowadzać, w nich mieć swój sens i uzasadnienie, na ich tle doprowadzać do syntez, w związku z niemi utrwalać się w świadomości dziecka.

Na poziomie szkoły średniej, a więc i na poziomie seminarjów nauczycielskich mamy prawo trochę teoretyzować, będziemy mieli jeszcze większe, jeżeli uczeń w szkole powszechnej przejdzie kurs tak pojętej nauki o języku.

Jeżeli jest jakiś dział gramatyki w programie szkoły powszechnej, który trudno związać z ćwiczeniami językowemi, to żądajmy usunięcia go, ale przedtem musimy sprawdzać, próbować, musimy dzielić się spostrzeżeniami, żeby w czasie tej rewizji programu i metody „nauki o języku" nie padł dział ważny i ciekawy.

Obserwując młodzież, przychodzącą ze szkoły powszechnej, miałam możność stwierdzić, jak często np. szkoła pomija zupełnie w VI oddziale formy czasownika, ograniczając się tylko do wyróżniania go z pomiędzy innych części mowy.

Tymczasem jest to dział niezmiernie ważny i ciekawy z tego względu, że można go powiązać z wielką ilością ćwiczeń językowych, których

treścią jest czynność lub stan, więc ruch, życie, działanie — elementy, które zawsze nęcą i interesują dziecko. Lekcje nauki o języku to nie przyczepione do czytanki wiadomości, czy ćwiczenia gramatyczne, ale nauka, którą dziecko musi zdobyć na szeroko rozbudowanej podstawie praktyczno-językowej, która pozwoli świadomie patrzeć na pewne procesy mówienia i pisania.

Teoretyczne założenia, wyłuszczone powyżej, starałam się zastosować przy nauczaniu języka polskiego w VI oddziale szkoły ćwiczeń przy seminarjum nauczycielskiem w Ursynowie.

Przytaczam tu fragment pracy, poświęcony formie trybu w czasownikach. Temat ten zajął mi kilka lekcyj[1]).

Lekcja I. Wypracowanie na temat: „Co zrobiłbym, gdybym miał dużo pieniędzy?"

Lekcja II. Wskazówki dla „Zucha", idącego na wycieczkę, bezpośrednio do niego zwrócone.

Ćwiczenie domowe: „Co autor czytanki oznajmił nam o samym sobie?"

Lekcja III. Gramatyka: forma trybu. Pokazuję dzieciom historyjkę w 6 obrazkach. (Treść obrazków prosta i łatwa: 1) matka daje dziewczynce dzbanek i pieniądze, 2) dziewczynka wchodzi do mleczarni, 3) niesie dzbanek ogląda się, 4) przewraca się, stłukła dzbanek, 5) stoi, płacze, 6) rozmawia z matką).

Dzieci mają zawiesić obrazki na tablicy w porządku chronologicznym, ułożyć opowiadanie do obrazków.

Dwoje dzieci mówi swoje opowiadanie. Porównywujemy je.

Następnie dzieci dają mi piśmienne odpowiedzi na postawione zagadnienia:

1) Odnośnie do obrazka I w cudzysłowie napisać: „Jaki rozkaz daje matka dziewczynce?"
2) Odnośnie do obrazka IV napisać: „Co zrobiłbyś, gdybyś znalazł się w podobnej sytuacji?"
3) Odnośnie do obrazka VI napisać: „Co oznajmia dziewczynka swojej mamusi?"

Każde dziecko otrzymuje trzy teksty, które odczytujemy, omawiamy i podkreślamy czasowniki. Dzieci zwracają uwagę, że te czasowniki czemś się różnią. Ale czem? Dla unaocznienia wypiszemy je w tabelkach. Ile tabelek potrzeba? Dla jakich form?

Robimy 3 tabelki, bo tylko tyle potrzeba. Zastanawiamy się, według czego zostały one posegregowane.

Po pewnym namyśle, po dopisaniu kilku podyktowanych przeze mnie czasowników, po sprawdzeniu, czy różnią się formą osoby, czasu,

[1]) Pomysł ten pozostaje w związku z wykładami o nauczaniu gramatyki na kursach metodycznych w Warszawie.

liczby, dochodzą dzieci do wniosku, że na podstawie formy widać, czy ten, co mówi, daje rozkaz, czy stawia warunek, robi przypuszczenie albo oznajmia tylko. Nad rubrykami wpisujemy tytuły: rozkaz, warunek, oznajmienie.

Otrzymujemy następującą tabelkę:

Rozkaz	Warunek	Oznajmia
Weź	*Wstałbym*	*Kupiłam*
idź	*odpędziłbym*	*szłam*
kup	*nie płakałbym*	*niosłam*
uważaj	*pobiegłbym*	*obejrzałam*
schowaj	*kupiłbym*	*upadłam*
Pisz	*pisałbym*	*piszę*
czytaj	*czytałbyś*	*czytam*

Obserwujemy czasowniki, umieszczone w tabelce, zastanawiamy się, ile to wiadomości dostarcza nam forma czasownika.

1) Kto wykonywa czynność? — forma osoby
2) Ile osób? — „ liczby
3) Kiedy? — „ czasu
4) Czy osoba mówiąca żąda, przypuszcza, czy oznajmia?

Jak się ta forma nazywa?

Mam już powiedzieć, kiedy jeden chłopiec wykrzykuje, że to jest forma trybu. Podchwytuję ten wyraz; utrwalamy go sobie.

Zbieramy teraz wnioski, do jakich doszliśmy na lekcji i zapisujemy je pod tabelką:

1) Te czasowniki różnią się formą trybu,
2) W języku polskim mamy 3 tryby,
3) Te tryby nazywają się: rozkazujący, warunkowy, oznajmujący.

Na zakończenie dzieci mają przejrzeć spis rzeczy w wypisach i zobaczyć, czy niema tam jakiego tytułu w formie trybu warunkowego.

Jest Konopnickiej: *Poszłabym ja.*

Tę czytankę mają przygotować w domu, a teraz zastanawiamy się, co nam już mówi sam tytuł wiersza.

Dzieci stwierdzają, że na podstawie tytułu widzimy, że autorka mówi:

1) o sobie samej, bo używa formy pierwszej osoby;
2) o jednej osobie, bo używa formy liczby pojedynczej;
3) że wykonałaby czynność teraz, bo używa formy czasu teraźniejszego;
4) postawiła jakiś warunek — bo używa trybu warunkowego.

W domu mają przepisać wierszyk i zastanowić się, czem jest uwarunkowana czynność, oznaczona w tytule.

Lekcja IV. Czytanka — wiersz.

Dzieci omawiają postawione wczoraj zagadnienie, pod tym kątem analizujemy wiersz. Uczymy się go napamięć.

Lekcja V. Poprawianie wypracowań z lekcji 1 i 2 i z pracy domowej. Po odczytaniu kilku wypracowań dzieci zwracają uwagę, że każde z nich napisane jest w innym trybie. Robimy trzyrubrykową tabelkę i wpisujemy w nią odpowiednie czasowniki. Niektóre dzieci ze śmiechem oznajmiają, że bardzo żałują, iż wypracowanie „Co zrobiłbym, gdybym miał dużo pieniędzy" — pisane jest w formie trybu warunkowego. Na zakończenie, omawiając błędy ortograficzne, przypominamy sobie niektóre prawidła, dotyczące pisowni zasadniczych form trybu rozkazującego i warunkowego.

Lekcja VI. Ćwiczenia w mówieniu.

Stał się w szkole wypadek. Jeden chłopiec drugiemu przeciął czoło. Omawiamy to zdanie. Dzieci są wzburzone i oburzone na winowajcę. Zrobimy i my rachunek sumienia. Wypiszemy wszystkie czynności, jakie każde z dzieci wykonywało na dużej pauzie. Piszą i dziwią się, że aż tyle „robiły" w czasie pauzy. Odczytujemy to „wypracowanie z samych czasowników" — jak je dzieci nazywają. Porównujemy czynności, wykonane przez największą powagę klasową i najgorszego „szprinca". Zastanawiamy się, które czasowniki oznaczają czynności, posiadające najwięcej elementu ruchu, gwaru, stwierdzamy, że pisaliśmy w formie trybu oznajmiającego.

W domu dzieci mają napisać w formie trybu rozkazującego, jakie czynności kazałyby wykonać biednemu winowajcy dzisiejszego zdarzenia przy ratowaniu poturbowanego: *Uspokój się, podnieś, biegnij, przynieś i t. d.*

Lekcja VII. Ćwiczenie językowe. W związku z czytanką „W górach" dzieci mają w formie trybu warunkowego napisać: Jakie czynności wykonywałbym, wchodząc na wysoką górę. Mają wypisać tylko czasowniki.

Lekcja VIII. Opowiadanie.

Przeglądamy spis rzeczy w wypisach, podkreślamy czytanki już przerobione, zastanawiamy się, w jakich trybach wyrażone są tytuły. Przypominamy sobie treść swych czytanek, opowiadamy niektóre, uzasadniamy użycie formy trybów.

Wyżej podane ćwiczenia nie wyczerpują jeszcze tych wszystkich ćwiczeń językowych, jakie muszą być przeprowadzone, aby dziecko przyswoiło sobie naprawdę pojęcie tej formy, ale na podstawie tego, co tu przedstawiłam, widać, jak bardzo nauka o języku musi związać się z ćwiczeniami w mówieniu i pisaniu.

Jan Miernowski.

Próba monografji w szkole.

Eksperyment, który mam opisać, był przeprowadzony na terenie klasy 6-tej warszawskiego gimnazjum żeńskiego, w dzielnicy wolskiej. Na początku roku szkolnego, chcąc się zapoznać z indywidualnością poszczególnych uczennic, dałem na wypracowanie klasowe trzy tematy wolne, między innemi temat „Z życia Woli". Ilość prac, poświęconych temu tematowi, oraz zawarty w nich bogaty materjał obserwacyjny skłoniły mnie do podjęcia na terenie tej klasy próby napisania monografji o Woli. Kierowały mną następujące motywy: 1. wyraźne zainteresowanie młodzieży, 2. dobra znajomość terenu (stąd bogaty materjał obserwacyjny), 3. wzgląd natury społecznej (wdrażanie do pracy zespołowej), 4. ożywienie programu kl. szóstej, 5. zerwanie z obowiązującą buchalterją wypracowań klasowych i domowych. Po uzyskaniu pozwolenia od władz szkolnych przedstawiłem klasie projekt wspólnej pracy o Woli. Zgodnie z mojemi przewidywaniami klasa przyjęła projekt z zapałem. Przystąpiliśmy wówczas do ustalenia przyszłego planu pracy. Odrazu zaznaczyła się różnorodność zainteresowań młodzieży. Jedne chciały pisać o tem, drugie o owem, inne rysować, jeszcze inne zbierać charakterystyczne dla Woli „powiedzonka". Chcąc uwzględnić życzenia i zainteresowania każdej uczennicy, trzeba było podzielić pracę na grupy i jednostki. W ten sposób „monografja" o Woli objęła następujące działy:

1. literacki: nowele, feljetony, notatki, opisy (nawet wiersze!),
2. historyczny: szkice historyczne (np. przeszłość historyczna Woli), sylwetki bohaterów Woli (np. Sowiński),
3. językowy: słowniczek wyrazów i wyrażeń, spotykanych na Woli,
4. ilustracyjny: rysunki, fotografje (znowu różne działy: miejsca pamiątkowe, typy Woli, widoki ogólne i t. p.),
5. „wydawniczy": przepisywanie, naklejanie fotografij, umieszczanie rysunków, układanie według działów w teczce, zszywanie i t. p.

Na pracę o Woli przeznaczyliśmy jedną godzinę tygodniowo. Metoda pracy była rozmaita; najczęściej dyskusyjna. Autorka, która zgłosiła pracę (terminy uczennice same ustalały), odczytywała ją, klasa zaś przeprowadzała korektę: kwestjonowała prawdziwość pewnych obserwacyj, słuszność sądów autorki o mieszkańcach Woli, uzupełniała lub zmieniała sytuacje i t. p. (korekta treści), pozatem zabierano głos w związku ze stylem, składnią, budową zdań, językiem i t. p. (korekta formy). Często poprawki i uzupełnienia klasy szły tak daleko, że z pierwotnej

noweli czy feljetonu nic prawie nie zostawało; powstawała rzecz nowa, którą się notowało na tablicy i przepisywało (nie wyłączając autorki) do oddzielnych zeszytów. W ten sposób zostało napisanych (dosłownie!) przez całą klasę parę prac, między innemi nowela p. t. „Wiktor“.

Oto dla przykładu początek tej nowelki w redakcji pierwotnej:

„Wśród dzieci wolskich poznałam kiedyś małego chłopca, który miał na imię Wiktor. Chodził już cztery lata do szkoły, ale źle się uczył. A jednak lubił chodzić do szkoły, gdyż mógł się w niej łobuzować. Na dużym szkolnym dziedzińcu bawił się na pauzach z kolegami w berka i inne zabawy, by potem wrócić do domu z sińcem lub oberwanym guzikiem. Rodzice i nauczyciele strasznie na niego narzekali. Zato koledzy bardzo lubili Wiktora, bo był wesoły i zawsze skory do kawałów. Wprawdzie ustępował miejsca „Strąkowi“, ale to nic dziwnego, gdyż ten imponował kolegom „przezrobotnym“ ojcem i awanturami z matką“... i t. p.

Początek ten został w następujący sposób przekształcony przez klasę na lekcji:

„Miał na imię Wiktor, imię rzadko spotykane w dzielnicy wolskiej, a przynajmniej wśród kolegów szkolnych. Chodził już cztery lata do szkoły, ale jakaż to była nauka, pożal się Boże! To nie miał książek, to nie było czasu lekcyj odrobić, to znowu musiał zostać w domu, żeby pilnować młodszego rodzeństwa.

Najprzyjemniejsze chwile spędzał w szkole, oczywiście — na pauzach. Dziedziniec szkolny był duży, więc: zimą można było poślizgać się na wystruganych łyżwach, grzmocić się śniegiem, późniejszą zaś wiosną — berek, klipa, gra w guziki i inne zabawy, prawdziwie „rodzime“ na gruncie Woli. Z jednem tylko była „bida“. Wiktor nie miał się czem pochwalić wobec kolegów. Nie to, co naprzykład Janek, zwany „Strąkiem“, który zwykł był się pysznić, że jego tata jest „przezrobotnym“, że chodzą po obiady, że otrzymują zapomogę, że część tej zapomogi tata przepija, a wówczas kłóci się i bije z mamą — i wogóle jest „draka“... i t. p.

Zbyt trudno byłoby mi obecnie odtworzyć wszystkie poszczególne fazy naszej pracy, wskazać owe drogi (jakże nieraz zawiłe), które nas zaprowadziły do bardziej epickiego wstępu, do wprowadzenia tych, czy innych zwrotów retorycznych, do zastąpienia — dajmy na to — „bawić się w śnieżki“ na „grzmocić się śniegiem“ lub końcowej „hecy“ na znacznie charakterystyczniejszą dla Woli „drakę“. Zbyt trudno byłoby, powtarzam, obecnie odtworzyć. Niemniej jednak, uważne przeczytanie i zestawienie obu redakcyj z łatwością pozwoli czytelnikowi zorjentować się w duchu i kierunku tych zmian.

Wystarczy przyjrzeć się bacznie chociażby pierwszemu zdaniu: „Miał na imię Wiktor“... Otóż zdanie to jest odbiciem wszystkich zastrzeżeń i ograniczeń w stosunku do imienia „Wiktor“, jakie klasa zgłosiła:

1. imię to jest bardzo rzadko spotykane na Woli (mówi jedna),

2. ale zdarza się, sama znałam chłopca, który... i t. p. (broni się autorka),

3. trzeba w każdym razie to zaznaczyć w tekście (upiera się przeciwniczka),

4. najlepiej powiedzieć, że rzadko spotykane w szkole (dorzuca kompromisowo inna uczennica).

Ostatecznym wynikiem i śladem ożywionej dyskusji na ten temat ,,wolskości" imienia ,,Wiktor" jest podana redakcja: ,,Miał na imię Wiktor, imię rzadko spotykane w dzielnicy wolskiej, a przynajmniej wśród kolegów szkolnych". I tak przechodziło się od jednej kwestji spornej do następnej, póki nie przekształciło się całości.

Bywało wszakże i tak, że zatrzymywaliśmy się jedynie przy kwestjach najbardziej spornych i te tylko czyniliśmy przedmiotem naszych rozważań; do takich kwestyj należały najczęściej zagadnienia: kompozycji, techniki pisarskiej, stylu, choć nieraz zdarzały się zagadnienia natury psychologicznej. W takich razach zmieniała się metoda naszej pracy. Tekst danej nowelki czy opisu zostawał przekazywany grupie ,,wydawniczej" i przez nią przepisywany na szapirografie w tylu egzemplarzach, ile było uczennic. Każda była obowiązana w domu zapoznać się dokładnie z pracą koleżanki i następnie wynotować na marginesie swoje uwagi oraz proponowane zmiany; gołosłowność uwag obciążała konto recenzentki.

Po przejściu pracy przez krzyżowy ogień uwag całej klasy następowało drugie jakby stadjum jej życia: któraś z ,,kopistek" przepisywała ją ,,na czysto", inna zaś włączała ją do odpowiedniego działu w tece ogólnej.

Ogromnem urozmaiceniem w pracy były wspólne wycieczki i sprawozdania poszukiwaczek osobliwości językowych wolskich. Ich rozmowy z dziećmi ulicy, przekupkami, robotnikami, posłyszane przypadkiem fragmenty rozmów przechodniów — wszystko to składało się na ciekawe, nieraz nawet zabawne przygody. Trzeba przyznać, że niektóre zwłaszcza dziewczęta wykazywały w owych poszukiwaniach językowych tak dużą dozę pomysłowości i zmysłu strategicznego, że już to samo rzecz, skądinąd żmudną, czyniło zajmującą.

Oto parę przykładów:

kapuś — zdrajca, *klawisz* — dobry, *graba* — ręka, *Jerenka* — Irenka, *obczasz* — obcas, *łaźnia* — rozprawa nożowa, *rajby* — biodra, *wyrko* — łóżko; *wiater zawiunie* — wiatr zawieje, *zipnął i kipnął* — westchnął i umarł i t. p.

Z powyższych wyrazów i wyrażeń sporządzało się podręczne słowniczki, do których niejednokrotnie trzeba było zaglądać w celu nadania jakiemuś opisowi czy dialogom bardziej lokalnego kolorytu.

Znowu odwołuję się do przykładu. W jednej z prac p. t. „Pobyt pana Franciszka i panny Mani w Wenecji" („Wenecja" — to „Wesołe Miasteczko" Woli) czytamy:

— Uważasz, panna Mania, — mówi Franek — dziś możemy iść do „Wenecji", pogoda „tyż" jest, pojeździ się na „karezeli", „potańcuje" i zaraz „bendzie" weselej. Jeszcze się, panna Mania, namyślasz?...

Dalej zaś czytamy:

„Tymczasem dorożka mijała ulicę Płocką, podskakując i trzeszcząc na „kocich łbach". „Sałata" zacinał konia, rumak zaś, zadarłszy „ogono", porwał dryndę w jakiś zawrotny taniec. Toczyła się w konwulsjach, podrygach i podrzutach, od chodnika do chodnika, zawadzając o latarnie".

A teraz o wycieczkach. Urządzaliśmy wycieczki dość często. Bywały marszruty określone (np. plac Kercelego, Kasa Chorych, cmentarz) lub improwizowane, zależnie od charakteru wycieczki. Otóż zasadniczo można by odróżnić dwa ich rodzaje: jedne służyły do zapoznawania się na miejscu z tem, o czem była uprzednio mowa w którejś z prac; inne wycieczki były jakby wyprawami w poszukiwaniu motywów malarskich (lub fotograficznych).

Plon naszej pracy był najbogatszy w dziale literackim i językowym. Wszystkie prace złożyły się na wcale obszerną całość. Jeśli chodzi o dalsze rezultaty naszej pracy, przedewszystkiem muszę zaznaczyć niesłabnące przez cały rok zainteresowanie i duże zżycie nauczyciela z klasą. Jaką korzyść odniosły uczennice, najlepiej określi ich własny sąd: „jedna, poprawiona przez nas, praca koleżanki daje nam cztery razy większą korzyść, niż całoroczne nasze prace, poprawione przez nauczyciela". Co więcej, same mi się przyznały, że nieraz, chcąc zaklasyfikować jakiś błąd koleżanki, zmuszone były szukać wskazówek w dawnych swoich pracach, pracach, poprawionych już przeze mnie, bądź w korektach wypracowań klasowych, słowem, że musiały wracać do rzeczy, do którychby normalnie nigdy nie zajrzały. Dobre orjentowanie się w cudzych błędach jest niemożliwe bez dokładnego poznania własnych. Zatem korzyść formalna, ale i etyczna. Również należy podkreślić i tę zdobycz, jaką człowiek osiąga przez dokładne poznanie rzeczywistości najbliższej dlań pod względem uczuciowym i doświadczalnym. Poznać dobrze „swój świat" to lepiej zrozumieć cały świat i siebie — tak przynajmniej sądziłem, kiedy zdecydowałem się na tę próbę monografji w szkole.

Blanka Kutnerówna.

O teatrze szkolnym.

II.

Jaka jest organiczna łączność teatru szkolnego z pracą pedagoga? Jak wcielić ją, a choćby tylko połączyć z samym materjałem lekcyjnym — względnie z pracą wychowawczą nad dzieckiem?

Odpowiedź ujmę w punkty, podyktowane mi przez wynik bądź osobistej obserwacji i pracy na terenie teatru szkolnego, bądź przez wnioski, wyciągnięte z osiągnięć drugich.

1. Teatr szkolny jest najradykalniejszą lekcją języka ojczystego.

Dzieci, wczytując się w dzieło, które mają odegrać, łowią uchem dźwięki mowy ojczystej w jej najnaturalniejszej formie, w dialogu. Wżywając się w treść zdania, dziecko wchłania jednocześnie jego stronę formalną, poznaje, a raczej intuicyjnie chwyta technikę grupowania słów i wydobycia z nich zamierzonego sensu. Twierdzę, że jest to czynnik conajmniej równorzędny co do wartości z pisaniem wypracowań.

W ten sposób łączy się tu praca laboratoryjna teatru szkolnego z lekcją języka ojczystego. Może ona także dostarczyć obfitego materjału do wypracowań, materjału, któryby z powodzeniem mógł zastąpić stereotypowe: „Jak spędziłam wakacje" lub „Najmilsza chwila mego życia". Ale to jest już związane z punktem następnym.

2. Teatr szkolny jest lekcją poglądową psychologji.

A więc — dziecko pisze charakterystykę osoby, którą grać ma, może obmyślić dzieje tej postaci do chwili jej pojawienia się na scenie, określa dokładnie stosunek postaci, przez siebie odtwarzanej, do innych postaci tegoż utworu (krytycyzm, inteligencja). W opracowaniu głosowem swej roli zastanawia się na akcentami (logika), pauzami, wynikającemi z przeżyć (refleksja), dobiera ruchy dla odtwarzanej postaci na podstawie jej kultury, pochodzenia i temperamentu — takie, jakie zwykły je mieć osoby analogiczne, spotykane przez dziecko w życiu (spostrzegawczość, zacządek analizy naukowej), lub też — jak je sobie dziecko w myśli wyobraziło, jeżeli postać jest nierealna (fantazja).

3. Teatr szkolny pobudza do nauki.

Dziecko, zainteresowane swoją rolą, musi dokładnie zapoznać się najpierw z całym utworem, następnie musi wiedzieć, chociażby ogólnikowo, o autorze utworu; jeśli jest to utwór historyczny obowiązuje znajomość momentu historycznego, w którym się rzecz rozgrywa, wreszcie — przy pierwszem głośnem czytaniu całego utworu, wyjaśniając momenty dla dzieci niejasne, odsyłamy je po niektóre wiadomości do profesorów, wykładających poszczególne przedmioty.

4. Teatr szkolny jest polem dla pracy samodzielnej uczniów, uzdolnionych w kierunku malarskim (dekoracje), rzeźbiarskim (sytuacje sceniczne), muzycznym (strona słuchowa widowiska) oraz krawiecko-artystycznym (kostjumy). Może i powinien on dostarczać tematu do pracy na lekcjach śpiewu, rysunku i robót.

Tyle o zastosowaniu teatru szkolnego w materjale lekcyjnym i ogólnokształcącym.

Kwestja doboru repertuaru.

Nie musi on składać się ze „sztuk scenicznych dla użytku dzieci i młodzieży" — są one najczęściej pozbawione wszelkiego poziomu artystycznego. Do najefektowniejszych i stosunkowo najłatwiejszych w robocie inscenizacyjnej utworów należą pieśni ludowe, klechdy i ballady. Świetnie nadają się do inscenizacji niektóre historyczne powieści Kraszewskiego, nowele Prusa, wiersze Konopnickiej i Lenartowicza, satyry Rodocia, bajki Krasickiego — materjału jest dość. Widziałam pięknie, nowocześnie pomyślaną inscenizację „*Ody do młodości*", fragmenty z „*Pana Tadeusza*". Słusznie nawołuje St. Papée do zainteresowania się dawnemi moralitetami szkolnemi i komedją rybałtowską. Znam bardzo ciekawe i dowcipnie pomyślane scenki, pisane bezpośrednio przez dzieci. Są one bardzo ze sceny efektowne, zwłaszcza w dziale humorystycznym, przy zabarwieniu satyryczno-lokalnem.

Oczywiście, musi jednakże repertuar być dobierany bardzo ostrożnie, w zależności od celu widowiska, materjału i środków, któremi się rozporządza, oraz atmosfery duchowej, charakterystycznej dla danego środowiska.

Jeżeli chodzi o stronę organizacyjną, to — rzecz prosta — przystosowuje się ona każdorazowo do danych warunków szkolnych. Jednakże zasadniczo — przy organizowaniu teatru szkolnego — należałoby uwzględnić dwie grupy: I grupa dzieci grających, II — grupa pracowników laboratoryjnych (dekoracje, rekwizyty, światło).

Jestem zdecydowaną przeciwniczką utrzymywania w szkole, jak to się, niestety, najczęściej zdarza, stałych zespołów „aktorskich". Dążyć należy do wciągnięcia w orbitę pracy teatru szkolnego jak największej ilości dzieci — z tem, że dziś A gra rolę, a B szyje kostjum, zaś jutro B otrzymuje rolę, zaś A szyje kostjum lub maluje dekoracje.

W ten sposób uniknąć można powstania pewnego rodzaju zawodowości i osiąga się żywszy stopień zaciekawienia pracą u wszystkich bez wyjątku dzieci.

Obie te grupy muszą pracować pod kierownictwem reżysera — pedagoga, na którym spoczywa cała odpowiedzialność wartości zarówno artystycznych — jak pedagogicznych teatru szkolnego.

Próby, poprzedzające spektakl...

To nowy, najtrudniejszy, najciekawszy wycinek pracy w teatrze szkolnym. Stworzyć atmosferę radosnego zapału i jednocześnie uważnej pracowitości, ostrożnie i niedostrzegalnie naprowadzać dziecko na właściwy gest i ton, tak — by odczuło go ono jako samodzielnie odnaleziony; nie unikać dyskusji nad postacią sceniczną, czy koncepcją reżyserską — przeciwnie: dążyć należy do pracy rzeczywiście zespołowej, której wynik będzie szeregiem twórczych, w natężeniu przez dziecko szukanych objawień; tempo i gorączkę prób tak umiejętnie wzmagać, by sam spektakl był sumiennie opracowanem zadośćuczynieniem, satysfakcją bez wyjątku dla wszystkich, którzy nad nim pracowali, bez względu na wielkość odtwarzanej roli, czy funkcji zakulisowej — oto trud, oto powinność, czekająca prawdziwego kierownika teatru szkolnego. Trud, który się oprocentuje znakomicie w radości dziecka, w jego — jakżeż pięknie społecznej — kolektywnej dumie.

Pamiętam, jakiem wzruszeniem napełniło mnie odezwanie się dziewczynki z VI-ego oddz. szk. pow., która po skończonem przedstawieniu, wyczerpana i zmęczona, (nie grała na scenie, odpowiadała tylko za stronę kostjumową widowiska) rzuciła się na krzesło, wyciągnęła przed siebie nogi i głęboko odsapnąwszy, powiedziała: — Ale udało się nam!

O to mi właśnie chodziło: o to ,,nam", o tę zorganizowaną łączność w pracy.

Sumując:

Zadaniem teatru szkolnego jest syntetyzować fragmenty wiedzy, zdobytej przez ucznia i transponować je w sferę przeżyć artystycznych.

Do utylitaryzmu bryły sześciennej, robionej przez ucznia na lekcjach robót — z tem, że przyda mu się ona na najbliższej lekcji geometrji (a jednakże — i sama geometrja — jest wszak w odczuciu dziecka dość mglistą abstrakcją, która kiedyś... dopiero, w dalekiem i dość obojętnem jutrze może znaleźć swoje zastosowanie), dodać należy nowy i cenny eksponat: pracę laboratoryjną w teatrze szkolnym, która już przez swoją emocjonalność będzie świetnym bodźcem do pracy i zużytkowaniem materjału lekcyjnego ad hoc, w kręgu najbliższej, a więc jedynie dla psychiki dziecka istotnej, przyszłości.

Niedość jest uznawać teatr szkolny i propagować go, urządzając bądź dorywcze, ,,obchodowe" imprezy artystyczne, bądź organizując szereg widowisk dla dzieci; teatr szkolny powinien znaleźć swoje zastosowanie w ścisłem połączeniu z materjałem lekcyjnym.

Tak ,,odteatralniony", a kierowany czujną ręką doświadczonego i wrażliwego pedagoga, stanie się ważnym i niezastąpionym czynnikiem w trudnej i znojnej pracy wychowawczej.

Nowa ortografja P. A. U.

III.

Oświadczenie.

Podpisani członkowie Komisji Językowej Polskiej Akademji Umiejętności stwierdzają, że za ostatnie — VIII i IX — wydania „Pisowni" Polskiej Akademji Umiejętności nie są w żadnym stopniu odpowiedzialni, ponieważ o zamierzonych zmianach pisowni nie byli w swoim czasie zawiadomieni. Narady nad tą sprawą odbyły się tylko w gronie tych członków Komisji Językowej P. A. U., którzy mieszkają w Krakowie.

(—) Tytus Benni (—) Witold Doroszewski (—) Halina Koneczna
(—) Stanisław Słoński (—) Stanisław Szober

IV.

Odpowiedź prof. K. Nitschowi.

Głos prof. Nitscha w „Poloniście" [1]) dotyczy kilku szczegółów, znajdujących się w moim artykule. Bez uwzględnienia zasadniczego mego stanowiska w sprawie ortografji odpowiedź na poruszone tematy nie jest możliwa. Pozwolę więc sobie w odpowiedzi sprawę zasadniczą wysunąć na czoło.

W artykule swoim nie zajmowałem się merytorycznie sprawami ortografji polskiej z lat niepodległości, ani jej historją. Pisałem swój artykuł ze stanowiska człowieka, który sam chce pisać i młodzież nauczyć pisać poprawnie. Metody i praktyki P. A. U., zastosowane w ustalaniu ortografji przez tę najwyższą magistraturę naukową uznałem za złe, fałszywe, obniżające godność instytucji w oczach społeczeństwa, a, co za tem idzie, wywołujące lekceważenie dla samej sprawy ortografji. Wraz z prof. Lehr-Spławińskim nie przywiązuję wagi do jakości ortografji, chodzi mi tylko o to, by:

1. była trwała, a nie zmieniała się co kilka lat,
2. była prosta, nie wymagająca wiele wysiłku ze strony piszącego (dziecka!).

Prof. Nitschowi przyznałem w artykule, co należy: („I, rzeczywiście, rozpatrując te zmiany same w sobie, dochodzimy do wniosku, że są one prawie zawsze ułatwieniem"; (str. 2) w tem „prawie" mieszczą się zastrzeżenia co do pisania łącznego wyrażeń przysłówkowych). Zwalczam go natomiast i zwalczać będę we wszystkiem, co dotyczy jego postępowania w sprawie ortografji; uważam bowiem, że lepiej było pozostawić nietknięte niekonsekwencje prof. Łosia, aniżeli zmieniać ortografję co lat kilka, czy choćby co lat 15. Tej sprawy zasadniczej w odpowiedzi swojej prof. Nitsch nie poruszył; a szkoda, bo wyjaśnienie jej byłoby postawiło w należytem świetle wszystkie prawie kwestje drugorzędne, przez niego wysunięte.

1. Sprawa wydań. Sprawę czasu wydań wyraźnie w artykule zlekceważyłem, podałem ją w odsyłaczu i z zastrzeżeniem „o ile mi się zdaje". Stwierdzam obecnie na podstawie dokładnych informacyj, że w szkołach wydania I—VIII Pisowni w wydaniu P. A. U. nie odegrały wogóle żadnej roli, ponieważ żadne z nich nie było aprobowane przez Min. W. R. i O. P. Uzyskiwały natomiast aprobatę wydania Książnicy, zawierające w swych wydaniach I—IV, t. j. od r. 1919—1925 ustawiczne zmiany. Mówiąc o wydaniach, mówiłem o wydaniach ortografji, opracowanych przez Łosia, obowiązujących w szkole. Czy to były nakłady P. A. U., czy nie, jest rzeczą zupełnie obojętną.

---

[1]) zob. R. III. Z. 2.

Dzisiejszy abiturjent zaczynał naukę w szkole w r. 1920. Że w ciągu tego czasu mógł dwa razy przystosowywać się do subtelnych zmian — to jasne i nie wymaga chyba uzasadnień.

2. Zarzut co do nieścisłości cytowania wynurzeń prof. Nitscha na temat przygotowania nowej ortografji przyjmuję. Muszę jednak zaznaczyć, że równie prof. Rozwadowski, jak i językoznawcy warszawscy, członkowie Komisji Językowej, zgłosili daleko idące zastrzeżenia zarówno rzeczowe jak i formalne. Sprawa więc nie jest tak jasna i oczywista, jak ją przedstawia prof. Nitsch.

3. W sprawie pisowni przedrostka *z-s* i wysuwania innych punktów, domagających się reformy, znowu należałoby wrócić do tego, co powiedziałem we wstępie. Prof. Nitschowi idzie o konsekwentne utrzymanie zasad z r. 1918, choćby to miało doprowadzić do zupełnego chaosu ortograficznego w szkole (skutki tego stanowiska już dziś odczuwają boleśnie młodzież i nauczyciele); ja zaś uważam, że jeżeli reformować, to gruntownie — albo zupełnie nie reformować.

4. W sprawie dzielenia wyrazów także nie porozumiemy się, jak długo będziemy ciągnęli jeden d o s a s a, a drugi d o l a s a. Praktycznie sprawa *zna-czny* czy *znacz-ny* jest drobna i małoważna dla poczucia o r t o g r a f i c z n e g o; ale sprawa *z powodu* czy *spowodu* (tak jak np. *zkąd* i *skąd*) jest sprawą p r a k t y c z n i e zasadniczą. Ze stanowiska konsekwencji wobec zasad z r. 1918 można sądzić inaczej i ja się temu nie dziwię; przeciwnie rozumiem to stanowisko. Boleję natomiast nad tem, że nie chce się uznać stanowiska praktycznego, albo dobrotliwie wytłumaczyć ignorantowi, na czem jego błąd polega.

5. Jeszcze chcę poruszyć sprawę mych „dowcipów" w rodzaju *dołosia*, *donitscha* lub *wprowadzał w błąd* (*wbłąd*). Co do pierwszego przyznaję się, że robiłem tu świadomie dowcip jako odpowiedź na dowcip p. Nitscha w sprawie wyuczania się nowej ortografji przez nauczycielstwo. Co do drugiego *(wbłąd)* to poprostu nie wiedziałem jak „według Nitscha" się to pisze. Jeżeli chodzi o poziom dowcipu, to trudno; każdy może zrobić tylko taki dowcip, na jaki go stać, a sąd o nim musi się pozostawić bliźnim. Np. mój dowcip nie podobał się również prof. Lehr-Spławińskiemu [1]), a podobał się zato innym profesorom uniwersytetu i bardzo wielu nauczycielom, staje się nawet w kołach polonistycznych powiedzeniem zastępczem zamiast *dosasa* — *dolasa*. A jeszcze kilka przykładów: W Krakowie opowiadają sobie jako znakomite dowcipy to, że jeden z profesorów uniwersytetu traktuje swoje słuchaczki i słuchaczy przez „idjoto" [2]), a mnie wydaje się to tylko niesmaczne i trywjalne. Również kiedy wielki uczony wykrzykuje *niwpięćniwdziękwięć* bez żadnych uzasadnień pod adresem bliźniego, że postępuje on według hasła „ôte-toi de la que je m'y mette" — to wielu ludzi razi to i boli — a są ponoś tacy, którzy uważają to właśnie za kiepski dowcip. Tak już jest i nic na to poradzić nie można. Dzięki Bogu, że ani prof. Nitsch ani prof. Lehr-Spławiński w dziedzinie humoru nie są takiemi autorytetami, jak w językoznawstwie.

Juljusz Saloni.

---

[1]) Zob. Ilustr. Kurjer Codzienny 1933, Nr. 55.

[2]) Można o tem również coś niecoś dowiedzieć się z „Gazety Literackiej" Kraków, r. 1933, R. IV, maj.

V.

Zamknięcie dyskusji.

Powyżej podane ,,oświadczenie" to pendant do oświadczenia gramatyków krakowskich, pomieszczonego w poprzednim numerze ,,Polonisty".

Dyskusja, tocząca się przez czas dłuższy około sprawy IX wydania ,,Pisowni" P. A. U. przez K. Nitscha, dałaby się ująć w dwa działy:

1) Opozycja rzeczowa przeciwko zmianom, wprowadzonym przez prof. Nitscha. Przeprowadzili ją głównie prof. Szober i prof. Doroszewski [1]). Pozatem zastrzeżenia pewne co do szczegółów wyraził cały szereg krytyków, między innymi również prof. Rozwadowski [2]). Najwięcej sprzeciwów wywołał artykuł, dotyczący pisania łącznego wyrażeń przysłówkowych. Naogół dyskusja rzeczowa jest jednak słaba, ponieważ toczy się na płaszczyźnie konwenansu, któremu zawsze po obu stronach brak argumentów naukowych.

2) Opozycję o charakterze społecznym, względnie szkolnym, reprezentuje najsilniej prof. Bystroń [3]). W tym samym duchu napisany był i mój artykuł. Artykuły tego działu sprzeciwiają się nie takiej czy owakiej ortografji, lecz sprzeciwiają się ustawicznemu zmienianiu przepisów, w gruncie rzeczy nieważnych, opartych na konwenansie. Widzą w tem niebezpieczeństwo zarówno dla prawodawców, którzy swem postępowaniem dyskredytują swój autorytet, jak i dla sprawy samej ortografji w szkole polskiej.

Obronę prof. Nitscha podjęli głównie językoznawcy krakowscy. Pismo zbiorowe podaliśmy w ,,Poloniście"; pozatem muszę tu wymienić dwa artykuły: prof. Rozwadowskiego [2]) i prof. Lehr-Spławińskiego [4]) jako takie, na które muszę w kilku słowach odpowiedzieć.

Prof. Rozwadowski insynuuje mi jakieś porozumienie z językoznawcami warszawskimi w sprawie ataków na Kraków i na prof. Nitscha. Nie wiem, jakie miał dane do takiego twierdzenia. Oświadczam w każdym razie, że informacje jego były zupełnie, zgruntu fałszywe. Przed ogłoszeniem swego artykułu nie porozumiewałem się z nikim, prócz Komitetu Redakcyjnego ,,Polonisty". — Pozatem prof. Rozwadowski zlekceważył mój artykuł i moją osobę do tego stopnia, że bez żadnych podstaw ogłosił ,,że dotychczas nie może mi się jeszcze w głowie pomieścić" zbiór reguł, dotyczący pisowni *i* i *j* i wykrzyknął z wyżyn swojego niezaprzeczonego autorytetu zapewne pod adresem Ministerstwa: ,,Ładny mi instruktor nauki języka polskiego!" Pomijając sprawę mieszania mojego urzędu do spraw, w których występuję jako osoba prywatna, stwierdzam, że stanowiska mego prof. Rozwadowski albo — co trudno przypuścić — nie zrozumiał, albo — co prawdopodobniejsze — artykułu mego nie przeczytał. Czy tak powinien postępować uczony tej miary i powagi, jakie reprezentuje prof. Rozwadowski — o tem trudno mi jakikolwiek sąd wydawać.

Również nie polemizuje ze mną prof. Lehr-Spławiński. Jak prof. Rozwadowski, tak i prof. Lehr-Spławiński w mojej sprawie przemawia *ex cathedra*, gardząc językoznawczym chudopachołkiem. Zamiast krytykować wolał wyrazić sąd, że zarzuty moje są bardzo ,,powierzchowne" i wyrazić niesmak z powodu

[1]) Wyraziło się to najpełniej w specjalnej broszurce, opracowanej i wydanej na zlecenie Wydziału I-go: Językoznawstwa i Historji Literatury Tow. Nauk. Warszawskiego, p. t. Dr. Witold Doroszewski: *Pisownia polska w ostatnich wydaniach*. Warszawa 1933.

[2]) Wiadomości Literackie z dnia 26. II 1933 R X Nr. 10.

[3]) Znak 1933 Nr. 2.

[4]) Ilustr. Kurjer Codzienny 1933, Nr. 55.

niewybredności dowcipu „dołosia i donitscha“. Ogłoszenie moje, oparte na wiarygodnych informacjach, o zatwierdzeniu wydania IX *Pisowni* do bibljotek szkolnych, a nie do użytku szkolnego, potwierdzam po raz wtóry. Najlepszym dowodem tego jest choćby fakt, że po dziś dzień w szkołach polskich obowiązuje pisownia Łosia wyd. IV według wydania Książnicy-Atlasu, a wydanie IX P. A. U. nie zostało wprowadzone. Jeżeli uzyskało aprobatę, o której pisze prof. Lehr-Spławiński, to nie umiem znaleźć w szkole dla niej innego miejsca jak to, które wymieniłem.

Oceniając ogólnie polemikę czy dyskusję w sprawie ortografji uznać trzeba, że wynik jej jest raczej dodatni. Sprawę pisowni wydobyła ona z zakamarków tajnej dyplomacji Komisji Językowej P. A. U. na światło dzienne. Uniknęliśmy w ten sposób niejednego niebezpieczeństwa, grożącego w tej dziedzinie praktycznej, obchodzącej ogół piszący, wyzwoliliśmy się z pod dyktatorstwa teoretyzujących interpretatorów. W sprawę ustalenia pisowni polskiej wkroczyło po raz pierwszy Min. W. R. i O. P. i — można mieć pełną nadzieję — przeprowadzi ono „reformę“, uwzględniając czynniki praktyczne. Osiągniemy w ten sposób prawdopodobnie zasady może mniej „uczone“, ale zato nadające się do użytku w przeciągu lat kilkudziesięciu.

Juljusz Saloni.

Sprawozdania i oceny.

I. Oceny książek.

J a n H u l e w i c z.

O przebudowie studjum polonistycznego w szkole ogólnokształcącej.

Kraków 1933. Odbitka z „Ruchu Pedagogicznego“.

Około zagadnienia nauczania języka polskiego w szkole średniej nagromadziła się w ostatnich latach dość obfita literatura, ujmująca je dość ciasno i jednostronnie, t. zn. z punktu widzenia zakresu i doboru l e k t u r y. Koncentrując uwagę na tych dwóch punktach, przeocza jednak inne dziedziny, niezmiernie ważne i dla istotnego kształcenia w języku polskim decydujące, a więc dziedzinę kształcenia w mówieniu i pisaniu, dziedzinę metod nauczania, aktualizacji psychicznej i t. p.; skutkiem tego powstaje w metodyce nauczania istna „wieża Babel“, trudna do rozwikłania, pełna nieporozumień.

Do tej literatury przybywa obecnie nowa pozycja: rozprawka p. J. Hulewicza. Bezwzględnie, tytuł broszurki jest zbyt obszerny. Autor bowiem zajmuje się w niej właściwie tylko lekturą i na jej płaszczyźnie zagadnienie „studjum“ rozstrzyga.

Nawiązując do trzech rozwiązań zagadnienia zakresu lektury w szkole średniej, p. Hulewicz uważa za zbyt powierzchowne potraktowanie sprawy w różnych artykułach „Polonisty“, odrzuca pogląd Kadena-Bandrowskiego, a przychyla się do stanowiska Z. Łempickiego, wyrażonego w jego wykładzie „Polska i polskość w nauczaniu polskiego“. Jest więc zwolennikiem nauki „o kulturze polskiej, o typie człowieka i życia polskiego“ zamiast historji literatury polskiej. Uważa, że wobec ukazania się dzieła Brücknera potraktowanie takie języka polskiego jest już dziś możliwe. Naukę o kulturze pragnie trak-

tować historycznie, podaje projekt wysunięcia w nauczaniu trzech głównych ośrodków: kulturę wieku złotego, oświecenia, pozytywizmu i okresu nowoczesnego; w związku z temi poglądami domaga się przebudowy kształcenia nauczycieli języka polskiego w uniwersytetach.

Uznając za słuszne zasadnicze postulaty co do rozszerzenia zakresu treści w nauczaniu polonistyki [1]) podkreślić muszę słabe strony pracy.

Stanowi ją przedewszystkiem niejasność pojęcia historyzmu u autora. ,,Historyzm" bowiem można rozumieć dwojako: 1. jako podstawę w stosunku do zjawisk z przeszłości, 2. jako zasadę czy podstawę układu przedmiotu. U autora te dwa stanowiska pomieszały się ze sobą; argumenty za ,,historyzmem" sięgają raz w jedną, to znowu w drugą dziedzinę, przyczyniając się do zaciemnienia myśli autora. Przypuśćmy jednak, że autor aprobuje jedno i drugie. W takim razie według 1. w doborze należałoby kierować się wielkością czy doniosłością zjawiska, osądzaną z dzisiejszego punktu widzenia, a rzucać je na tło historyczne; według 2. należałoby uznać za jednakowo ważne wszystkie epoki i dla każdej dobierać zjawiska najbardziej charakterystyczne. Zdaje mi się, że autor raczej według pierwszej zasady dobiera epoki i zjawiska o projektowanym przez siebie programie. Ale jakże w takim razie pogodzić to z faktem, że w projekcie p. Hulewicza S ł o w a c k i e g o reprezentują ,,drobne liryki, wybór z *Beniowskiego*, *Anhelli*, ewentualnie wyjątki z *Króla Ducha*"? Jeżeli natomiast autor stał na stanowisku drugiem, to uznać trzeba jego historyzm wprost za parodję, tak bardzo ten dziejowy ciąg jest u niego pokiereszowany.

Usprawiedliwiać możnaby autora tem, że punktem wyjścia w jego układzie jest wzgląd wychowawczy, chęć zainteresowania i oddziałania na współczesne pokolenie młodzieży. Ale i tu trudno zgodzić się z autorem pomimo autorytetów, przemawiających z jego broszury.

Wobec ogromnej zmiany stosunków w latach ostatnich budzi się w dzisiejszej epoce raczej coraz silniejszy krytycyzm w stosunku do wszystkiego, co pachnie myszką. Ani renesans, ani epoka oświecenia nie potrafią rozgrzać umysłów i wywołać zapału do studjowania. Zmiany warunków życia i stosunków społecznych, przesunięcie się osi zainteresowań współczesności w porównaniu z epokami minionemi, naprowadza raczej na pewien odcień pobłażliwości wobec nieskomplikowanych warunków życia dawniej, niż prawdziwe, czynne zainteresowanie. Historyczna postawa dzisiejszej dojrzewającej młodzieży jest raczej wymuszona, a nie samorzutna.

Błędne i nieoparte na rzeczywistych wartościach nauczania jest przekonanie, że tylko pozytywne oddziaływanie wychowawcze dzieła (utworu) jest pożądane w nauczaniu. Wartościowe jest raczej ustosunkowanie samodzielne młodego człowieka do problemu, postawionego i rozstrzyganego przez autora, przyczem negatywizm, byle uzasadniony, ma bezwzględnie większe znaczenie wychowawcze. Jeżeli więc np. romantyzm ,,zaktualizujemy" w tem znaczeniu — to jego teorje pobudzą młodzież do przemyślenia samodzielnego zagadnień wprost elementarnych, dotyczących narodu, narodowości, państwa, jego roli w świecie, stanowiska obywatela i t. d. Na tem polega wartość kształcąca dzieła ,,wiecznego"; i na to, by wyciągnąć zeń wszystkie te wartości, nie trzeba go traktować ,,historycznie", jak tego pragnie p. Hulewicz, idący pod tym względem za ,,trafnemi uwagami" Juljana Krzyżanowskiego (str. 4).

---

[1]) Zob. mój artykuł w *Pamiętniku II Ogólnop. Zjazdu Polonistów* Warszawa-Lwów 1931, str. 71—83.

Zaznaczyłem zgóry, że zgadzam się na rozszerzenie zakresu treści w języku polskim do zagadnienia całokształtu kultury. Trudno mi oddawna pogodzić się z tem, że uczeń polskiej szkoły średniej opuszcza jej mury jako dojrzały, a nie ma pojęcia o Wicie Stwoszu, Michałowskim, Grottgerze, Matejce, Towiańskim, Chopinie, Moniuszce, stanowiących szczyty kultury ducha polskiego. Stąd uważam za zupełnie słuszny postulat rozszerzenia zakresu studjum polonistycznego, przygotowującego do pełnienia obowiązków nauczyciela, a projekty p. H. wydają mi się słuszne. Jedno miałbym jednak zastrzeżenie, a mianowicie w sprawie studjum gramatyki języka polskiego. Język polski jako zjawisko jest tak samo ważnym działem kultury polskiej jak wszystkie inne; to też powinien być przedmiotem ścisłego naukowego studjum i nauka o nim w całym zakresie czasowym i przestrzennym powinna być uwzględniona w wykształceniu polonisty.

Broszurkę p. Hulewicza należy uznać za pracę poważną i pożyteczną dla ustalenia zakresu lektury. Pobudza ona czytelnika do przemyślenia wielu zagadnień, dotyczących nauczania języka polskiego w naszej szkole średniej; w zasadniczym postulacie nauczania nie literatury, lecz kultury, popiera myśl trafną i słuszną. Nowe programy, których oś koncentracyjną stanowi „Polska i jej kultura", wykazują w wielu punktach zgodność z postulatami p. Hulewicza; można przypuszczać, że przyszłe liceum humanistyczne zrealizuje je w wyższym jeszcze stopniu. *J. Saloni.*

Maciej Szukiewicz: W sprawie nauczania języka macierzystego (!) i jego gramatyki. Kraków 1933. Nakładem Fryderyka Eberta.

Broszura p. Macieja Szukiewicza, poety i literata, o nauczaniu języka polskiego w szkołach polskich, jakkolwiek mieści w sobie dużo myśli zdrowych i słusznych, nie może być przedmiotem poważniejszej dyskusji metodycznej. Autor bowiem 1. niezupełnie orjentuje się w całości zagadnienia nauczania języka ojczystego, 2. nie zdaje sobie sprawy z dzisiejszego stanu teorji i praktyki dydaktycznej w zakresie nauczania języka ojczystego, lecz występuje do walki o poprawienie stanu, który już dawno chyba w Polsce przestał istnieć.

Broszurka ta w każdym razie jest objawem zainteresowania, jakie budzi kwestja nauczania języka polskiego w szerszych kołach społeczeństwa, co należy powitać z radością i uznaniem. Fakt ten notujemy współrzędnie z echami dyskusyj, toczących się w prasie codziennej i perjodycznej, z których stale zdajemy sprawę w naszym organie. Ujemnie działa na czytelnika w broszurze niepotrzebne mieszanie w sprawy metoryczne spraw osobistych autorów gramatyk, tudzież dość obfite dziwactwa językowe, zaznaczone nawet w tytule. Ano „*poetae licet*". *J. Saloni.*

II Kongres Pedagogiczny Związku Nauczycielstwa Polskiego w Wilnie od 4—8 lipca 1931 r. (Warszawa 1932).

Ukazał się niedawno pamiętnik II Kongresu Ped. Z. N. P., który zawiera streszczenie kilkudziesięciu referatów, wygłoszonych w lipcu 1931 r. o różnych zagadnieniach nauczania i wychowania. Z charakteru Kongresu wynikło, że referaty te obracają się w zasadzie około zagadnień ogólnych, mało zaś poświęcają uwagi sprawom szczegółowym, rozpatrywanym na zjazdach specjalistów. Wobec tego, że Kongres odbył się przed wprowadzeniem reformy szkolnej,

wiele zawartych w pamiętniku postulatów ustrojowych i programowych ma już dziś charakter raczej historyczny niż praktyczny. Niemniej sporo znajdzie się takiego materjału, który i obecnie może zainteresować czytelnika.

Jeśli idzie o polonistów, ważne są dla nich przedewszystkiem referaty o czytelnictwie młodzieży oraz o celach i programach nauki j. ojcz. I tak M. Gutzówna zamieszcza uwagi o organizacji i celach bibljotek szkolnych dla dzieci, B. Grosglikowa pisze o zainteresowaniach dzieci i młodzieży w związku z czytelnictwem, H. Radlińska omawia takie sprawy jak „kształcenie umiejętności czytania", problem książki „odpowiedniej", księgozbiory szkolne, badanie czytelnictwa i literatury dla młodzieży, przygotowywanie organizatorów czytelnictwa młodzieży.

Celów i zadań nauki j. pol. dotyczy rozdział p. t. „Rola języka polskiego" w referacie St. Somorowskiego na temat „Rola poszczególnych przedmiotów nauczania jako środków, umożliwiających osiągnięcie celów wychowawczych: indywidualnych, społecznych i państwowych". Specjalnie tym zagadnieniom poświęcone są referaty dr. T. Wojeńskiego („Cele wychowawcze nauki j. pol."), K. Staszewskiego („Nauka j. pol. w szkole powsz.") i dr. H. Schippera („Nauczanie j. pol. w szkole średniej"). Pierwszy z nich formułuje cele ogólnowychowawcze nauki j. ojcz. w związku z przebudową podstaw nauk humanistycznych oraz stanowiskiem psychologji strukturalnej, drugi omawia zagadnienie mówienia, czytania, pisania i gramatyki na terenie szkoły powsz., trzeci ocenia pod kątem zadań programowych sprawę stosunku nauki lit. do wiedzy o języku, spór między hist.-lit. ujęciem lektury a aktualistyczno-systemowem oraz problem literatury romantycznej w szkole. *H. Schipper.*

II. Głosy prasy pedagogicznej obcej.

Jeszcze o wypracowaniach szkolnych.

Do wywodów Tieghema[1]) nawiązuje swoje rozważania w tegorocznym zeszycie kwietniowym profesor uniwersytetu paryskiego, D. Hornet p. t. „Dobre i złe tematy wypracowań". Przyznaje on, że w przeważającej ilości wypadków wypracowanie maturalne z języka francuskiego jest tylko sprawdzianem wiedzy pamięciowej. Przyczyna jednak tego stanu rzeczy tkwi nie tyle w sformułowaniu tematów, ile w nałogach młodzieży, wynoszonych już ze szkoły średniej. Przypomina m. i. autor fakt, że kiedy na egzaminie dojrzałości w Tuluzie dał temat: „Jaką książkę zabrałbyś z sobą na wakacje, gdybyś mógł wybrać tylko jedną?", sam się przekonał, jak mało było uczniów, którzy potrafili dać na to pytanie odpowiedzi samodzielne, jak wielu zaś odtwarzało tylko w sposób mechaniczny wiadomości, zaczerpnięte z podręcznika, zaczynając nawet czasem swoje wypracowanie od słów: „Pascal urodził się w r..... w miejscowości ....; rodzice jego ...." i t. d. Należałoby więc, zdaniem autora już w praktyce szkolnej wymagać, by wypracowania opierały się na bezpośredniem przeżyciu lub przynajmniej bezpośredniej znajomości przedmiotu. Nie można więc kazać opisywać morze uczniom, którzy go nigdy nie widzieli lub pisać na temat wiosny bez wyraźnego wskazania miejsca obserwacji; zamiast zaś formułować temat: „Porównać tragedję klasyczną i romantyczną", lepiej byłoby odwołać się do istotnych przeżyć uczniów, ujmując ten sam temat w taki np. sposób: „Jaką sztukę wolisz oglądać na scenie (lub

---

[1]) Zob. *Polonista* R. III, Nr. 1, str. 22.

czytać): tragedję klasyczną czy dramat romantyczny?" Natomiast obawiałby się autor zupełnego oderwania tematów maturalnych od literatury, jak tego pragnąłby zapewne Thieghem, gdyż wobec słabego przygotowania filozoficznego młodzieży wypracowania takie mogłyby się przerodzić w jałowe popisy retoryczne. Możnaby również myśleć o wprowadzeniu bardziej samodzielnych prac o charakterze nowelistycznym lub essaystycznym, ale to sprawa, która wymagałaby także wielkiej ostrożności a przedewszystkiem dokładniejszego omówienia w prasie pedagogicznej.

I

Jak uczą ortografji w szkołach wiedeńskich?

W zeszycie V—VI pierwszego rocznika „Polonisty" podaliśmy zasadnicze tezy referatu zasłużonego reformatora szkolnictwa wiedeńskiego Karola Linkego na temat „Nowych kierunków nauki języka ojczystego w szkołach powszechnych austrjackich". Wśród nich punkt 7, dotyczący nauczania ortografji, miał brzmienie następujące: „W nauce ortografji punkt wyjścia stanowią ćwiczenia w obserwacji różnych wycinków życia, do których nawiązuje się obserwacje mowy mówionej i pisanej, poczem następuje porządkowanie zebranego w ten sposób materjału na podstawie właściwości wymawiania i pisania. Wyniki na tem polu uzależnia się od ścisłego kojarzenia wrażeń słuchowych, wzrokowych i ruchowych, zwłaszcza od automatyzacji ruchów pisarskich i dokładności wyobrażeń wzrokowych". Dokładniejszy opis tych zabiegów dydaktycznych znajdujemy obecnie w artykule tegoż Linkego p. t. „Die Behandlung von Merkwörtern im Rechtschreibunterricht" (Schulreform, 1932, Nr. 1).

Wyboru materjału ortograficznego w szkołach wiedeńskich dokonywa się w pierwszych latach nauczania nie na podstawie właściwości formalnych, lecz w związku z ośrodkami nauczania. Bierze się więc za podstawę obserwacji te wyrazy z danej dziedziny życia, co do których istnieje uzasadniona obawa, że pisownia ich może sprawić uczniom trudności. Tak np. w związku z tematem „Dom" lub „Rodzina", skupia się uwagę dzieci już w oddziale drugim na takich wyrazach, jak „Sohn" i „Tochter". Praca rozpoczyna się od dokładnej analizy wyobrażenia dźwiękowego wyrazów — znaczenie ich bowiem pojęciowe zostało już uprzednio wyjaśnione w związku z danym zespołem rzeczowym. Dzieci rozkładają dane wyrazy na zgłoski i dźwięki i ustalają ich stosunek do liter. Następnie dzieci obserwują oba wyrazy, napisane na tablicy, i stwierdzają różnice między wymową a pismem. Litery, które nie mają wyraźnych odpowiedników w wymowie, oznacza się przytem barwną kredą lub podkreśla dla lepszego zapamiętania. Następuje kreślenie obrazu wyrazu w powietrzu z jednoczesnem wymawianiem, dzięki czemu następuje skojarzenie trzech rodzajów wyobrażeń: wzrokowego, słuchowego i ruchowego. Po tem ćwiczeniu dzieci wpisują dany wyraz z pamięci do zeszytu i bezpośrednio potem porównywają go z obrazem wyrazu na tablicy i poprawiają ewentualne błędy. Dobrze jest dla wprawy pisać taki wyraz kilkakrotnie i przestrzegać przytem, by wszelkie znaki dodatkowe (np. kropka nad „i") dawane były już po napisaniu całego wyrazu. Początkowo zabieg cały trwa bardzo długo, w miarę jednak przyzwyczajenia się dzieci do metody pracy staje się coraz krótszy. W każdym razie jednak można przyswajać w ten sposób najpierw nie więcej jak pięć, później dziesięć, wreszcie piętnaście wyrazów na jednej lekcji. Zdobyty w ten sposób materjał wpisują dzieci najpierw w porządku alfabetycznym do specjalnego zeszytu słownikowego albo też pod wspólnemi tytułami,

związanemi z pewnemi zespołami rzeczowemi. Z zebranym materjałem łączy się później różne ćwiczenia, dążące do jego używotnienia. Są to albo odmiany czasownikowe, w których występuje zmiana pisowni (np. ich fahre, du fährst) albo ćwiczenia o charakterze etymologicznym (np. Fraulein-Frau, — Bahn, — Eisenbahn, — Bahnhof i t. p.), albo ćwiczenia, polegające na wplataniu danych wyrazów w najczęstsze zespoły treściowe (np. Vogel im Kafig, Vogel im Nest) i t. p. Od czasu do czasu następuje też sprawdzenie umiejętności ortograficznej w formie zwartego treściowo dyktanda lub specjalnie dobranego ćwiczenia wolnego. Zebranie przyswojonego w ten sposób materjału w formalne kategorje ortograficzne i pomnożenie go nowym zasobem wyrazów już na podstawie pokrewieństwa czysto formalnego następuje dopiero na stopniu wyższym nauczania.

Kronika.

Z działalności ogniska w Katowicach.

Ognisko metodyczne języka polskiego w Katowicach powstało z początkiem bieżącego roku szkolnego przy miejskiem gimnazjum żeńskiem. Kierownictwo ogniska objęła dr. M. Miterzanka, nauczycielka tegoż gimnazjum. Ze względu na swoiste warunki terenu rozpoczęto pracę od zdania sobie sprawy z najbardziej aktualnych potrzeb nauki języka polskiego na Śląsku, zarówno w szkołach polskich jak mniejszościowych. Na pierwszej konferencji rejonowej (1. XII 1932) referaty na ten temat wygłosili: dr. E. Trzaska (szkoły męskie), dr. H. Spoczyńska (szkoły żeńskie), p. Kwaśniewicz (szkoły mniejszościowe). Pierwszy z referentów dowodził, że ze względu na poczucie pewnej obcości wobec reszty Polski, widoczne u młodzieży śląskiej, nauka języka polskiego na Śląsku winna być w wyższym stopniu, niż w innych dzielnicach nauką o Polsce i polskości, ze względu zaś na materjalistyczny pogląd na świat, jaki przeważnie cechuje tamtejszą młodzież, należy położyć duży nacisk na zaszczepianie pierwiastka idealnego i wyrabianie poczucia piękna zapomocą odpowiednio dobranej lektury. Wreszcie, wpajając w uczniów szacunek dla ich narzecza, oparty na jego głębszem poznaniu, należałoby ich jednak — zdaniem referenta — doprowadzić do tego, by bezbłędnie władali mową ogólnopolską. Inaczej nieco scharakteryzowała żeńską młodzież śląską dr. H. Spoczyńska, twierdząc, że nie jest ona pozbawiona idealizmu, jak świadczy jej żywa reakcja na Odę do młodości, program filomatów i filaretów i t. p., natomiast ze względu na ubóstwo krajobrazu śląskiego i warunki środowiska brak jej wrażliwości na piękno przyrody i żywszej wyobraźni. Stąd należy — zdaniem referentki — wprowadzić możliwie dużo piękna w szare życie młodzieży przez zetknięcie jej bezpośrednie z literaturą i sztuką (wycieczki kulturalno-artystyczne), krajobrazem (wycieczki krajoznawcze), muzyką i t. p., wiążąc jednocześnie w ten sposób życie i kulturę Śląska z kulturą ogólnopolską. Wreszcie p. Kwaśniewicz zwrócił uwagę na wiele pilnych zadań w stosunku do szkół mniejszościowych, jak ułożenie odpowiednich czytanek, podręczników gramatyki i słowników, wybór właściwej lektury, organizowanie specjalnych wycieczek i przedstawień teatralnych dla młodzieży tych szkół i inne środki zainteresowania jej kulturą polską. W dyskusji dorzucono jeszcze inne uwagi na ten temat i uznano, że najpilniejszą potrzebą w chwili obecnej jest opracowanie szczegółowe metod

uczenia praktycznego opanowania języka, inne zaś sprawy należy traktować dopiero w związku z ogólną reformą programową szkół polskich. Jednocześnie ze względu na odrębne warunki i potrzeby szkół polskich i mniejszościowych postanowiono kwestje z tej dziedziny opracować równolegle w dwóch zespołach, złożonych z nauczycieli szkół polskich i niemieckich.

Jako pierwsze zagadnienie z zakresu kształcenia sprawności językowej wybrano sprawę pomnażania zasobu językowego zapomocą t. zw. ćwiczeń słownikowo-stylistycznych. W celu zorjentowania się, w jakim stopniu i w jaki sposób ćwiczenia te uprawia się w szkołach śląskich, zebrano materjał za pośrednictwem ankiety, wysłanej do wszystkich szkół i opracowano w dwóch referatach dr. Z. Obrzuda (szkoły polskie) i dr. M. Miterzanki (szkoły mniejszościowe), wygłoszonych na drugiej konferencji rejonowej w dniach 15 i 16 lutego b. r. Był to również wspólny temat wszystkich lekcyj, jakie się odbyły podczas tego zjazdu. W pierwszym więc dniu, poświęconym zwiedzaniu lekcyj w szkołach polskich, odbyła się najpierw lekcja p. Fr. Gurgacza w II kl. państw. gimnazjum matematyczno-przyrodniczego w Królewskiej Hucie, na której uczniowie na podstawie obserwacyj, zdobytych podczas wycieczki, zbierali różne określenia dźwięków, by je później zastosować w wypracowaniach domowych na temat jazdy samochodem, tramwajem i t. p., następnie dr. Z. Obrzud w kl. V państw. gimnazjum klasycznego omawiał w związku z lekturą „Pana Tadeusza" różne części ubioru szlacheckiego, wreszcie p. Musiołówna zaznajomiła uczestników z fragmentem projektu „Polskie morze i kolonje", opracowywanego przez uczennice klasy III miejskiego gimnazjum żeńskiego, wydobywając z prac uczennic obfity zasób wyrażeń, związanych z morzem, burzą morską i urządzeniami okrętowemi. W dniu następnym byli uczestnicy konferencji świadkami najpierw lekcji z pogranicza gramatyki i stylistyki, prowadzonej w kl. III niemieckiego miejskiego gimnazjum męskiego w Katowicach przez dr. Wł. Bryniarskiego, następnie zaś niezmiernie ciekawej i pouczającej lekcji dr. M. Miterzanki w kl. VIII niemieckiej miejskiego gimnazjum żeńskiego, podczas której uczennice omawiały zwyczaje ludu śląskiego, zwłaszcza zaś powszechny na tym terenie zwyczaj przędzenia, będący jednocześnie pracą i rozrywką. Dzięki doskonałej technice lekcji zbudzono najpierw u uczennic niezmiernie żywą potrzebę zdobycia nowych wyrazów dla określenia znanych przedmiotów i czynności, uwidocznionych w obrazie Stryjeńskiej p. t. *Prządka*, następnie zaś wytworzono taki nastrój, że praca uczennic nie ograniczyła się do czysto objektywnego opisu obrazu, lecz dążyła do odtworzenia w obcym dla siebie języku najbardziej charakterystycznych przejawów pełnego poezji wieczoru w chacie śląskiej.

Zarówno referaty jak lekcje przyczyniły się do wyświetlenia wielu kwestyj spornych i niejasnych z dziedziny ćwiczeń słownikowo-stylistycznych, jak różnice w sposobie ich traktowania w szkołach polskich i mniejszościowych, stosunek ich do ćwiczeń gramatycznych, ćwiczeń w mówieniu i pisaniu, wiadomości rzeczowych z zakresu kultury i t. p. i stanowiły pożyteczne przygotowanie do rozważań na temat wypracowań piśmiennych, która to sprawa ma być przedmiotem obrad następnej konferencji.

Dyskusja w Krakowie.

W związku z notatką kronikarską, pomieszczoną w sprawozdaniu z Kursu Polonistycznego w Krakowie, w sprawie dyskusji, toczącej się nad referatem

J. Hulewicza [1]), otrzymaliśmy z Tow. Liter. im. A. Mickiewicza w Krakowie obszerniejsze sprawozdanie. Wynika z niego, że dyskusja nad referatem toczyła się przez trzy wieczory (7 i 15 grudnia 1932, 24 stycznia 1933) i była bardzo ożywiona.

Wszyscy biorący udział w dyskusji zgadzali się z referentem, jeśli idzie o zagadnienie historyzmu. Natomiast cały szereg zastrzeżeń wysunięto co do zagadnień:

1) usunięcia, względnie znacznego zredukowania literatury romantycznej,

2) zarzucano referentowi niedocenianie estetycznych walorów literatury, a przerost punktu widzenia socjologicznego,

3) wątpliwości budziła sprawa doboru utworów literackich, specjalnie zwrócono uwagę na trudną dostępność dla młodzieży kultury wieku XVI, zarzucano, że wysunięte przez referenta trzy główne okresy kulturalne mają charakter jednostronnie racjonalistyczny,

4) duża rozbieżność zdań zarysowała się w sprawie uniwersyteckich studjów polonistów: punktem ośrodkowym stała się tu sprawa przerostu studjów językoznawczych polonistów a niedocenianie studjów nad historją kultury polskiej.

Poruszono ponadto następujące sprawy szczegółowe: 1) Niedocenianie przez p. H. ekonomicznej i socjologicznej strony działalności polskich romantyków, którzy w teorjach politycznych wielkiej emigracji przepracowali w sposób oryginalny cały szereg doniosłych problemów natury socjalnej i ekonomicznej; niedocenianie zagadnień religijnych w rozwoju kultury polskiej (M. Janik). 2) Zagadnienie psychicznej aktualizacji i historyzmu (F. Bielak). 3) Sprawę przerostu studjów językowych w wykształceniu uniwersyteckiem; wartości kształcące studjów językoznawczych dla literatów; sprawę wykształcenia estetycznego w studjach polonistycznych (K. Nitsch). 4) Sprawę nieuzasadnionego imperjalizmu językoznawstwa w kształceniu polonistów (S. Kołaczkowski). 5) Braki w wykształceniu dzisiejszem polonistów (A. Fei). 6) Sprawę braków i niedomagań metodycznych w obecnem nauczaniu języka polskiego w szkołach i środki zaradcze (S. Kot). 7) Sprawę redukcji literatury romantycznej (S. Pigoń, Z. Ciechanowska, I. Chrzanowski). 8) Kryterja w wyborze literatury współczesnej (W. Weintraub).

Jak widać z tego zestawienia w dyskusji pierwszorzędni uczeni poruszyli szereg spraw ważnych, zasadniczych. Ubolewać więc tem bardziej należy, że ton dyskusji podczas kursu polonistycznego w Krakwie przyczynił się do niepochlebnych, a słusznych uwag naszego korespondenta.

Klub Polonistów w Warszawie.

W związku z pierwszym kursem metodycznym, który odbył się w grudniu w Warszawie powstała myśl utworzenia przy naszem czasopiśmie klubu, któryby zjednoczył wszystkich nauczycieli języka polskiego w Warszawie. Myśl ta, entuzjastycznie przyjęta przez zebranych, weszła natychmiast w stadjum realizacji. Nad ułożeniem statutu i legalizacją „Klubu" pracuje obecnie wybrany Komitet. Niezależnie od prac organizacyjnych odbył się dnia 14 lutego „dzień klubowy", który zagaił jeden z członków-założycieli pogadanką na temat *Wieża Babel w polonistyce.*

---

[1]) zob. Polonista R. III, 22.

Krakowskie Koło Polonistów.

Krakowskie Koło Polonistów, zorganizowane jako autonomiczna sekcja miejscowego Koła T. N. S. W., liczyło 48 członków. W ciągu ub. r. szk. odbyło się 10 posiedzeń; Koło rozpoczęło swe prace pod znakiem rocznicy St. Wyspiańskiego, któremu poświęcono wieczór 1931 r. z wykładem prof. Stefana Kołaczkowskiego.

W ciągu roku zajęto się przedewszystkiem sprawą teatru dla młodzieży; omówiono ją na dwóch wieczorach na podstawie wykładów, wygłoszonych przez dyr. J. Osterwę. Drugi z nich wypadł w czasie kursu polonistycznego, urządzonego przez Min. W. R. i O. P. i zainteresował żywo uczestników oryginalnem ujęciem zagadnienia reżyserji przedstawień szkolnych.

Pozatem omówiono następujące kwestje metodyczne: 1. ćwiczenia w mówieniu (K. Piękoś), 2. nowa instrukcja maturalna dla języka polskiego (L. Skoczylas) i wreszcie 3. szczegółowe przeprowadzenie lektury Asnyka w kl. VIII (L. Skoczylas). Ostatnią grupę stanowiły sprawy związane z czytelnictwem młodzieży i niepokojącą ucieczką maturzystów przed egzaminem dojrzałości z języka polskiego.

Rozumiejąc organiczny związek nowych metod badań literackich z nauczaniem literatury polskiej w szkole ogólnokształcącej, jeden wieczór dyskusyjny poświęcono temu problemowi. Zagajali pp. Bielak i Weintraub.

Rozpoczęta ostatnio dyskusja na temat przebudowy studjum polonistycznego na uniwersytecie, z której okazuje się konieczność dokształcenia polonistów w zakresie wiedzy o kulturze narodowej, nasunęła Zarządowi Koła myśl urządzenia specjalnego nieoficjalnego kursu, poświęconego tym zagadnieniom. Sprawa ta jednak zorganizowana będzie w jesieni. Jest ona wynikiem żywo odczuwanej potrzeby związku z nauką uniwersytecką; właśnie styczniowy kurs polonistyczny uświadomił ogółowi konieczność umocnienia wiedzy teoretycznej, zwłaszcza wobec nadchodzącej tak poważnej przebudowy programu nauczania j. polskiego w szkole średniej.

Przyszły rok pracy zamierzamy rozpocząć wieczorem ku czci Norwida.

Skład Zarządu stanowili: Kazimierz Lewicki, Franciszek Bielak, Ludwik Skoczylas, Antoni Balicki, Juljusz Trzciński, Tadeusz Bocheński — Zofja Szafrańska i J. Barabaszówna.

Zrzeszenie Nauczycieli języka polskiego w Stanisławowie.

Od roku (27 lutego 1932 r.) istnieje w Stanisławowie „Zrzeszenie nauczycieli języka pol.", którego członkami są poloniści 9 miejscowych gimnazjów i 4 seminarjów naucz. Celem „Zrzeszenia" jest podniesienie poziomu metod nauczania języka ojczystego, szukanie nowych metod i eksperymentowanie nowinek metodycznych. Temu celowi służą przedewszystkiem lekcje przykładowe, których w ciągu roku odbyło się 10 (Drozd, dr. Grabowska, Placzek 2, Rotterowa, dr. Tymecki, Hubertówna, Brzezicki, Wiśniewski i S. S. Ursz. Lewicka). Prócz lekcyj przykładowych odbyły się 3 referaty (Rotterowa i Placzek 2). Nadto z inicjatywy „Zrzeszenia" przedstawienie teatr. dla młodzieży szk. są poprzedzane przemówieniami polonistów. W ostatnich dniach „Zrzeszenie" nawiązało bliższe stosunki z Polonistycznem Ogniskiem Metodycznem we Lwowie, którego kierownik dr. Kijas zorganizował w Stanisławowie polonistyczną konferencję rejonową w d. 6 marca br.

Z naszych wydawnictw.

Artykuł dra S. Pelińskiego p. t. *Lektura „Ogniem i mieczem" i „Pana Tadeusza"* wyszedł jako osobna odbitka.

Zygmunt Jarosz (Warszawa).

Uwagi o poezjach Juljana Tuwima.

Ostatni tomik Tuwima ułatwia zadanie: możemy już mówić o całokształcie pracy poety. *Biblja cygańska* jest zmierzchem, jest łagodnie opadającym stokiem tego najwyższego wzniesienia, którem była *Rzecz czarnoleska*. Prawda, że między *Czyhaniem na Boga* i *Sokratesem tańczącym*, pierwszemi, znakomitemi zbiorkami poety, a ową nieporównaną *Rzeczą*, znalazły się trzy znacznie słabsze tomiki (*Siódma jesień*, *Czwarty tom wierszy* i *Słowa we krwi*) — wszakże nie wydaje się prawdopodobne, aby i teraz, po *Biblji*, ukazały się jeszcze kiedyś wiersze Tuwima lepsze lub równe tym, które już znamy. Chodzi o to, że rwący strumień poetycki z *Czyhania* i *Sokratesa* popłynął w *Rzeczy czarnoleskiej* głębokim nurtem szerokiej, pięknej rzeki; to, co było namiętnością, stało się wiedzą, burza natchnienia nie zniekształciła ani jednego szczegółu najdelikatniejszych wiązań formy, doznanie i planowanie znalazły się w doskonałej równowadze — t. zn., że poezję *Rzeczy czarnoleskiej* znamionowały już wszelkie cechy klasyczności. I owóż rzecz w tem, że w *Biblji cygańskiej* więcej już mamy klasycyzmu, niż poezji. Znak to chyba zbliżającego się końca, niewesoły znak.

Co wniósł Tuwim, nie jako „Skamandryta", ale jako indywidualność twórcza do skarbca polskiej poezji (że wyrazimy się stylem naszych dziadów)? Bądźmy ściśli: siedem, czy osiem wierszy o samym akcie tworzenia i o istocie poezji, szereg bajecznie efektownych eksperymentów ze słowem (naświetlanie poezją słowa tak, że ukazuje ono niespodziewanie nowe oblicze, wypełnia się nową treścią), około trzydziestu wierszy „innych". Naturalnie: taka próba najogólniejszej oceny brzmieć może dla kogoś zbyt apodyktycznie, ale zawiera ona jedynie tę prostą prawdę, że z trzystu kilkudziesięciu utworów Tuwima tylko czterdzieści mniej więcej zostało napisanych *sub specie aeternitatis*. Mało to, czy wiele? Raczej bardzo wiele.

Specjalny walor, specjalne znaczenie posiadają wypowiedzi Tuwima na temat sztuki poetyckiej i samej pracy pisarskiej. Autor *Czyhania na Boga* reprezentuje sobą niespotykany typ poety, który lubuje się w introspektywnym oglądzie procesów twórczych. Niepodobna nigdzie spotkać tak intymnych, tak szczegółowych i bystrych wyznań poetyckich, jak u niego. Tuwim posiada jakiś szczególny zupełnie dar spokojnego i uważnego wejrzenia w głąb stającego się właśnie aktu twórczego.

Zachodzi tu, powiedzmy, swego rodzaju rozszczepienie jaźni: ktoś pisze i ten sam ktoś obserwuje — z góry — piszącego. Przyglądać się samemu sobie w stanie wrzenia, w chwili pasji, szarpiącej duszę, i w chwili słodkich odurzeń, łapać natchnienie na gorącym uczynku i ukazywać jego oblicze światu — to jest wyłączna specjalność autora *Rzeczy czarnoleskiej*, niezaprzeczalne *novum*, które pozostanie po nim w liryce polskiej.

Moja rzecz — przetwarzanie,
Fermentować w przemianie,
Żebym się spalał, w ogniu wyzwalał,
Żebym się w kroplę światła zespalał,
W umiłowanie.

Moja rzecz — rzecz w zenicie,
Ani śmierć, ani życie.
Ostatnia, czysta, rzecz macierzysta,
Przez wieki wieków trwa przeźroczysta
Punktem na szczycie.

Tak mówi Tuwim o poezji w wierszu, który jest chyba jego ulubionym, bo „najwewnętrzniejszym" utworem. (Uwagi godne, jak bardzo odzwierciedliły się w nim chemiczne i alchemiczne zamiłowania poety). Jednocześnie wirtuozostwo formy, rzadko spotykane połączenie komplikowania i lekkości wiązań rymowych, melodyjność rytmu i wyzyskanie każdego rytmicznego akcentu — wszystko to wspaniale wcieliło się w tych właśnie dwu szczytowych strofkach.

Jak już zaznaczono, specyficzną umiejętność Tuwima stanowi „naświetlanie poezją słowa, tak że ukazuje ono niespodziewanie nowe oblicze, wypełnia się nową treścią". Poeta odkrywa słowo, pomija pospolity, zużyty jego sens, każe mu świecić blaskiem świeżego owocu. Trzeba poznać wszystkie, aż do najbłahszych, możliwości językowe, trzeba do głębi pojąć to, co pospolicie nazywamy duchem języka, aby móc tak magicznie słowem operować. Wierszem, który cały składa się z takich czarodziejskich odkryć, w którym każdy prawie wyraz prześwietlony został blaskiem czystej poezji, jest „Hymn alchemików" (*Rzecz czarnoleska*). Ale i w całym szeregu innych wierszy błyska Tuwim tą swoją przedziwną sztuką przewartościowywania słów. Utwór p. t. „Ranek tragiczny" zaczyna się np. od słów: „Wysoki, kryształowy ranek..." Tuwim dopiero odkrył, że w określeniu tem zawarte będzie bezwietrzne, mroźne piękno brzasku pogodnego dnia.

Tematyka wypowiedzi lirycznych autora *Rzeczy czarnoleskiej* jest zbyt obszerna, aby ją można w krótkim szkicu szczegółowo omówić. W każdym bądź razie podkreślić należy charakterystyczne zjawisko: przez cały ciąg twórczości poeta powraca stale do pewnych frapujących

go motywów treściowych. Możnaby się nawet pokusić o podział dotychczasowego dorobku lirycznego Tuwima na kilkanaście grup tematycznych. Wyglądałoby to mniej więcej tak: I. Dzieciństwo i szkoła. II. Prowincja i szynk. III. Erotyk: a) sentymentalny, b) burzliwy, c) ,,kocham moją żonę". IV. O poezji i poecie. V. Metafizyka i religja: a) Chrystus, b) myśl o śmierci, c) Rzym. VI. Dytyramb na cześć życia. VII. Akcenty socjalne (w tem specjalnie wiersze o wojnie). VIII. Alchemja. IX. Matematyka. X. Żydzi. XI. Księżyc. Ciekawe, że niektóre z tych grup, i to właśnie reprezentowane znaczną stosunkowo liczbą wierszy (jak np. o dzieciństwie i szkole, erotyki sentymentalne, dytyramby na cześć życia), nie obejmują wcale, lub bardzo mało, utworów, czy fragmentów o naprawdę wybitnej wartości poetyckiej. W każdym bądź razie może Tuwim imponować oryginalnością i rozpiętością tematyczną swej liryki. Oryginalność ta uwydatnia się szczególnie jaskrawo, gdy zestawimy twórczość Tuwima ze spadkiem, jaki, jeśli chodzi o treść, otrzymał on od swych poprzedników w historji naszej literatury. Tu należy zaznaczyć także, że autor okrutnej, a świetnej poetycko ,,Humoreski" (z *Sokratesa tańczącego*) wniósł do liryki polskiej pewien specjalny gatunek zabarwienia emocjonalnego: niesamowitość. Patrz takie wiersze, jak: ,,Moment", ,,Nagłe spojrzenie", ,,Poeta opętany",... ,,Szczury", ,,Teatr", ,,Płuca", ,,Chrystus miasta", ,,Żydzi", ,,O moim stole", ,,Pieśń o głowie i księżycu" — rozsypane po wszystkich zbiorkach. Mamy tu niesamowitość wszelkiego odcienia, nie zawsze makabryczną, jak w genjalnych utworach Poego.

I rzecz dziwna: Tuwim, poeta niesamowitości, jest jednocześnie piewcą (!) najpospolitszych, najczęstszych, codziennych smutków człowieka. Smutków najbardziej ludzkich — które często nie są ani tragiczne, ani głębokie, ani nawet dłużej dotkliwe. Prawdziwie i serdecznie boleje nad tem, że za czyjąś trumną ,,nikogo nie było, nikogo", świętymi nazywa ludzi ,,bezmyślnie drzemiących pod płotem", z głębi duszy pociesza samotnych solenizantów, którym niema kto powinszować imienin, wzruszająco odczuwa zawód starego posłańca (w ,,Wierszu o umarłej nadziei"), wstrząsa go krzywda spoliczkowanego (,,Skandal" z *Biblji cygańskiej*). Mało kto, tak jak on, wie, co to znaczy współczuć ludziom. (,,Płaksin", ,,Flecista", ,,O chorym synku", ,,Litanja").

Był czas w życiu Tuwima, kiedy temu świetnemu lirykowi omal nie wyrosły wielkie pazury epickie. Myślę tu o dwu ostatnich fragmentach prozaicznych ze *Skrzydlatego złoczyńcy*, drukowanego w jednym tomiku z *Rzeczą czarnoleską*. Czemu te dwa fragmenty nie rozrosły się do rozmiarów eposu?

Summa summarum: Biblja cygańska jest początkiem końca pięknej, twórczej drogi. Każdy następny tom Tuwima będzie nas interesował

jako dzieło znakomitego poety, ale zbyt wielu wzruszeń czystej natury poetyckiej już nam zapewne nie da. Tem częściej zato wsłuchiwać się będziemy w melodje rozlicznych wierszy z *Czyhania na Boga*, *Sokratesa tańczącego* i *Rzeczy czarnoleskiej*.

Grzegorz Timofiejew (Łódź).

Poezje Marjana Piechala.

Piechala zaliczyć można do autorów, głoszących hasła poezji uspołecznionej. Pierwsza zaraz książka *(Krzyk z miasta)* wyraża poznany w Łodzi świat — miasto robotnicze, zbiorowisko; towarzyszy zaś temu żywe poczucie moralności, jako norma kryterjopoznawcza. Stąd — akcent krzywdy socjalnej, nieraz silny sprzeciw i tęsknota za ziszczeniem się ideałów sprawiedliwości. Uczucie wybucha burzliwie, w sposób nieokiełznany i może nawet skłócony. Dają się słyszeć jakieś skargi, jakby rozdźwięki między imperatywem uniwersalizmu a duszą poety. Może oznaki wahań wewnętrznych, jakie zawsze zachodzą między egotycznemi właściwościami liryka a narzuconemi przez świadomość postulatami społecznemi. Wszakże Piechal znajduje w sobie dość siły, aby uchronić się od tragizmu takiej kolizji. Wiersz ,,Wola uczucia" rzuca program koordynacji społecznej woli i osobistego uczucia — podporządkowania wzruszeń sile woli.

Następuje okres dojrzewania — pogłębiania się społecznej świadomości, umiejętnej racjonalizacji fermentującego wpierw uczucia — jednocześnie myśl wskazuje na związki dalsze i na konieczność wychylenia się poza środowisko pierwsze, w którem odczuwana krzywda jest tylko ogniwem w łańcuchu innych przyczyn. Z konieczności wymaga to szerszego oddechu. Powstają poematy o charakterze uczuciowo-refleksyjnym na temat naszego życia narodowego i społeczno-państwowego. Polska współczesna, ukazana niejako w przekroju, w zagadnieniach zasadniczych. Nasuwają się tu analogje: *Elegij całopalnych* Piechala z *Karmazynowym poematem* Lechonia. W obu książkach mamy podjęte sprawy charakterystyczne u progu powstawania naszej państwowości *(Karmazynowy poemat)* i potem, po trzynastu latach istnienia *(Elegje całopalne)*. Herostratowskie burzenie przeszłości u Lechonia było tem silniejszem wołaniem o nową postać ojczyzny, że z pod dotkliwego jeszcze ciężaru romantycznego wyszło. Ale dziś uporczywy trud życia wybawił od czaru i doświadczył. Chodzi o to, co jest, czem już stała się Polska. Więc podejść do współczesności, nie czekać, aż wszystko ułoży się samo w perspektywie czasu, — podejść, prześwietlić każde włókno drgające

naszego organizmu państwowego, — oto śmiałe i trudne zamierzenie, jakie przedsiębrał autor *Elegij całopalnych*. Jest rzeczą dyskusji, o ile zamierzenie to osiągnął, ale niepodobna odmówić Piechalowi sumiennego wysiłku, dużej pasji twórczej i oryginalności. Poruszył sprawę majową („Trzeci most"), problem polsko-ukraiński („Trembowla"), problem pacyfizmu („Elegja żalu"), sprawę emigracji i kultury narodowej („Itaka Conrada", „Nuta o Wawelu", „Żeromski"), wreszcie zagadnienia gospodarczo-społeczne („Ojczyzna Nieznana"). A jeśli razi nas zbyt stanowcze odsłanianie wielu bolączek, wspomnijmy wiersz Norwida: „Czy ten ptak kala gniazdo, co je kala, Czy ten, co mówić o tem nie pozwala?"

Norwid na tem miejscu ma jeszcze inne znaczenie. Tego genjusza samotnika obrał sobie Piechal jako mistrza w nauce rzemiosła. Norwid nauczył, że poezja jest — skąd? — z natchnienia i z pracy. Piechal należy zatem do tych pisarzy, którzy czerpią treść zarówno z faktów życia, jak i z faktów kultury — książek. Jest to jednak stosunek nie zapożyczeń, nie optymistycznej adoracji, lecz przemyślenia, czem jest całokształt kultury narodowej. Kultura i społeczeństwo — oto dwa zasadnicze postulaty, które dla poety mają równorzędną doniosłą wartość.

Jest to już operowanie syntetycznemi całościami. Zagadnienia zupełnie „pryncypjalne", które właśnie dlatego podlegają dyskusji. Sądzę, w związku z tem pisze Piechal książkę o książkach, poemat *Garść popiołu*, który znamionuje wejście w okres męskiej już dojrzałości i formalnej syntezy. Temat: w nocy z dn. 20 na 21 grudnia 27 roku spłonął zamek w Dzikowie, zawierający w bibljotece bezcenne skarby kultury w postaci książek i obrazów; na ratunek rzucili się okoliczni robotnicy i chłopi, ponosząc śmierć od ognia. Fakt ten pod piórem poety urasta do znaczenia wymownego symbolu, że praca i klasa pracująca zdolne są uratować zagrożoną dzisiaj przez różne kataklizmy ludzkość i zdolne są, co najważniejsze, prowadzić dalej dzieło kultury. Zgodnie z taką ideą poematu Piechal wypisuje na karcie tytułowej jako motto głębokie słowa Wyspiańskiego: „Może wyrobnik, dziewka bosa..."

Konrad Górski (Warszawa).

O „Dzienniku" Marji Kasprowiczowej. [1])

Mało jest chyba książek, któreby wywołały po swem ukazaniu się tyle sprzecznych ocen i sądów. Zarówno w drukowanych recenzjach, jak i w prywatnych rozmowach, występowały ostro zarysowane różnice w sposobie war-

[1]) Marja Janowa Kasprowiczowa: *Dziennik*. Tom I. Warszawa 1932. Wydawnictwo Instytutu literackiego, str. 461. Tom II. 1933. Wydawnictwo Domu Książki Polskiej, str. 298.

tościowania tego dzieła. Przeważały raczej sądy nieprzychylne, szczególniej wśród kobiet, zaznaczających nieraz z odcieniem dumy i wyższości, że nigdyby nie podawały do wiadomości publicznej historji swego małżeńskiego współżycia, nigdyby nie posunęły się do tak otwartej spowiedzi publicznej, jak to uczyniła wdowa po Janie Kasprowiczu. Obok tego zarzutu występował inny, niemniej częsty i rozpowszechniony, że autorka *Dziennika* mówi znacznie więcej o sobie, niż o swym genjalnym mężu, skutkiem czego dzieło przynosi bardzo niewiele wiadomości o samym poecie. Dziwnym trafem ci, co tak narzekali na ubóstwo *Dziennika* pod względem biograficzno-informacyjnym, byli to ludzie, którzy Kasprowicza przeważnie osobiście nie znali, podczas gdy jeden z najbliższych przyjaciół poety, znający go świetnie od wielu lat, Zygmunt Wasilewski — przyjął publikację *Dziennika* z entuzjazmem i zaliczył go do najciekawszych książek, ogłoszonych w 1932 roku. A więc temu człowiekowi, co doskonale znał Kasprowicza, dzieło dostarczyło wielu wzruszeń i wiadomości, a ci, co stali bardzo daleko od poety, czuli się rozczarowani! Cóż za ciekawy paradoks!! I zabawne były te różnorakie pretensje do autorki o to, czego w jej książce niema. Jeden narzekał, że *Dziennik* zbyt słabo zaznacza polityczne zapatrywania Kasprowicza, inny się martwił, że współżycie poety z przyjaciółmi czy z pozostałą rodziną za mało zostało uwzględnione; jednem słowem, traktowano autentyczny dokument, powstający równolegle do biegu życia codziennego i pulsujący żywą krwią indywidualności, która go stworzyła, jako *compendium* encyklopedycznej wiedzy o poecie. W rzadkich tylko wypadkach umiano się zdobyć na wdzięczność autorce za to, co w książce swej dała, a jeszcze bardziej zato, że zdecydowała się tak osobisty dokument ogłosić. Zamiast objawów wyjątkowo zasłużonego uznania i wdzięczności spotkały p. Kasprowiczową ataki, dążące ku temu, aby indywidualne cechy jej dzieła wytłumaczyć rosyjskiem pochodzeniem autorki, przyczem z godną politowania lekkomyślnością operowano powierzchownemi syntezami naciąganej psychologji narodów, co jest zawsze łatwiejsze, niż próba lojalnego zrozumienia duszy danego człowieka, bez względu na jego rasową czy narodową przynależność. Ze zdumiewającą wreszcie obojętnością milczenia przeszli obok *Dziennika* krytycy, lubujący się zresztą w psychologiczno-plotkarskiej biografistyce, ponieważ książka nie zawiera tajemnic alkowianych, które mogłyby podziałać zapładniająco na wyobraźnię tych ludzi. Jest to przecież historja miłości, nie sprowadzającej się wyłącznie do erotyki, a więc rzecz istotnie mało interesująca dla pewnego gatunku naszych pisarzy.

Nie zamierzam pisać odprawy tym wszystkim, którzy z tych czy innych powodów książkę atakują, powiem tylko, co według mnie *Dziennik* Marji Kasprowiczowej przynosi, jako źródło do poznania wielkiego poety i jako dokument ludzkiego życia, powstały w niezwykłych warunkach.

Przedewszystkiem więc *Dziennik* zapoznaje nas z wielką ilością nieznanych f a k t ó w z życia poety. Nie mogę ich tu wyliczać, wskażę tylko na okresy życia, które zostały dzięki tej książce w nowy sposób oświetlone. Są to: dzieciństwo poety (bardzo ciekawe wspomnienia o matce i ojcu Kasprowicza, w II tomie, str. 228—230), lata szkolne i uniwersyteckie (tu szereg szczegółów, opowiedzianych dawniej przez poetę Z. Wasilewskiemu), wreszcie ostatnich piętnaście lat życia Kasprowicza z ogromną ilością faktów i informacyj o stosunku poety do odradzającej się Polski. Bogate wiadomości o tym ostatnim okresie życia Kasprowicza pozwalają nam wejrzeć w jego warsztat poetycki przy tworzeniu *Marcholta*, *Księgi Ubogich* i *Mojego świata*. Rozsiane w całem

dziele uwagi i sądy poety o warunkach powstania czy o wartości wielu jego dawniejszych utworów stanowią bardzo cenny materjał historyczny i komentatorski dla każdego, kto się interesuje Kasprowiczem.

Drugą, stokroć ważniejszą rzeczą jest wizerunek duchowy poety, wyłaniający się ze wspomnień p. Kasprowiczowej. Wydawaćby się mogło, że cały Kasprowicz zawarty jest w swojej poezji, innemi słowy, że dobre poznanie jego twórczości powie nam wszystko o człowieku. Sam poeta tak o sobie myślał i odsyłał własną żonę do lektury jego dzieł, gdy się od niego domagała zwierzeń o minionych przeżyciach. A jednak jest to złudzenie! Gdy staramy się zrekonstruować człowieka na podstawie jego poetyckiej twórczości, nieuchronnie wpadamy w przesadne racjonalizowanie jego ewolucji duchowej i przypisujemy mu cechy, których on może nie posiadał. Niebezpieczeństwo to jest szczególnie silne, gdy mamy do czynienia z poezją Kasprowicza. Zdawaćby się mogło, że ktoś, co zaczął od marksizmu i shelley'owskiego humanitaryzmu, aby potem przeżyć bankructwo swej wiary w człowieka i wybuchnąć religijnym buntem *Hymnów*, a wreszcie pojednać się z Bogiem i światem w *Księdze Ubogich*, że ktoś taki musiał oprzeć swą ewolucję na silnych podstawach intelektualnych. Otóż w świetle *Dziennika* p. Kasprowiczowej sprawa przedstawia się nieco inaczej. Nie rozwiązania pewnych zagadnień abstrakcyjnych leżą u podstawy tego rozwoju pojęć o świecie i człowieku, ale różne natężenia żywotności Kasprowicza, silnie związane z jego osobistemi przeżyciami i całokształtem sytuacji życiowej. Jakkolwiek i dawniej można było wyczuć, jak rozstrzygającą rolę w poglądzie Kasprowicza na świat odgrywa kobieta, to jednak dopiero z mnóstwa autentycznych powiedzeń poety, zapisanych w *Dzienniku*, widać niezbicie, czem był dla niego stosunek do kobiety i jakie otwierał przed nim moralne i metafizyczne perspektywy. I dlatego Pani Marusia stała się w życiu Kasprowicza czemś więcej, niż tylko muzą *Księgi Ubogich*: ona umożliwiła dokonanie tego skoku nad przepaścią, dzielącą od siebie całą uprzednią twórczość Kasprowicza, aż do *Marchołta* włącznie, i *Księgę Ubogich*. Zaznaczam — skoku, bo tragicznego splotu zagadnień moralnych i psychologicznych, które zarysowały się w *Hymnach*, Kasprowicz nie rozwiązał, tylko je przeciął irracjonalnym optymizmem *Księgi Ubogich*, zrodzonym w duszy poety dzięki przeżyciu szczęśliwej miłości. Dlatego tylokrotnie mówił swej ostatniej żonie, że utrata wiary w jej wartość będzie dla niego śmiercią; dlatego też, czytając w ostatnim roku życia swe poezje z okresu buntów i szamotań, Kasprowicz ma wrażenie, że ,,zgłupiał" i że dziś nie potrafiłby tak więcej pisać, bo pamięć ewolucji własnej, jako wynikającej głównie z przesłanek uczuciowych, musiała się w nim samym zatracić!

Potęga artystyczna *Księgi Ubogich* czyni, że słowa: ,,radośnieśmy życie przyjęli i śmierć przyjmiemy radośnie" zapadają w duszę czytelnika jako najwyższy harmoniczny akord wiary religijnej poety. Nie od dziś jednak wiadomo, że śmierć jest decydującym sprawdzianem wartości, któremi człowiek żył. Otóż zawarta w *Dzienniku* p. Kasprowiczowej historja ostatnich miesięcy życia poety podważa radosne ujęcie śmierci w *Księdze Ubogich*. ,,Jakże silne jest w nas pogaństwo" — pisze Mauriac, opowiadając o śmierci swej matki, kobiety gorliwie wierzącej i praktykującej, która na kilka minut przed śmiercią wskazała palcem na śpiewające za oknem ptaki i wyszeptała: ,,Oto, czego mi żal". Podobnie i Kasprowicz, gasnąc przez kilka miesięcy z pełnią świadomości, że odchodzi, spotyka śmierć mężnie, ale z głębokim żalem, płynącym z pogańskiego ukochania świata. Wierzy w nieśmiertelność,

ale odchodzi z żalem, że na tamtym świecie nie będzie miał ukochanej kobiety, ani kwiatów, które lubi. Optymistyczny finał *Księgi Ubogich* nie wytrzymał próby śmierci.

Czy ostatnie stwierdzenie jest wyrazem mojego rozczarowania? Bynajmniej! Nie należę do słusznie wyśmianych przez Boy'a bronzowników i zajmuję wobec najbardziej bliskich mi poetów stanowisko poznawcze, to też odczuwam dla autorki *Dziennika* głęboką wdzięczność zato, że bogactwem szczegółów, charakteryzujących indywidualność Kasprowicza, pozwoliła mi lepiej zrozumieć poetę.

Przejdźmy teraz do rzeczy mniej ogólnych, ale zato stanowiących oś narracji w *Dzienniku* — do wzajemnego stosunku poety i jego żony. Sama historja ich poznania, wzajemnego zbliżenia i małżeństwa, mimo przeszkód i sprzeciwów ze strony rodziny młodziutkiej Rosjanki, jest raz jeszcze świadectwem tej prawdy, że życie bywa bogatsze od fantazji powieściopisarzy. Gdyby któryś z przyszłych biografów poety chciał opisać dzieje tej miłości i tego małżeństwa między pięćdziesięcioletnim poetą polskim, chłopem z pochodzenia, i dwudziestoletnią Rosjanką, córką generała i arystokraty rosyjskiego, gdyby chciał rozwiązać zagadkę tego fantastycznego związku dwojga ludzi, których dzieliły: wiek, narodowość, pochodzenie ze sfery społecznej, środowisko, a którzy mimo to odnaleźli się w świecie, — biograf ten miałby zadanie chyba niemożliwe do spełnienia. Chcąc cokolwiek zrozumieć z tego dziwnego faktu, musiałby odtworzyć indywidualność kobiety, która była tu główną bohaterką, i wysilałby się w kierunku znalezienia jak najwięcej wiadomości o tej, co wypełniła duszę poety takiem szczęściem, że mógł wyśpiewać *Księgę Ubogich*. Wysiłek tego fikcyjnego biografa nigdyby nie doprowadził do takiej znajomości owej kobiety, jaką daje nam *Dziennik* p. Kasprowiczowej. I dlatego wbrew tym, co rozczarowani są z powodu wynurzeń autorki o sobie samej, twierdzę, że pani Kasprowiczowa, mówiąc o sobie, tem samem mówi nam o swym mężu, o jego miłości, o jego upodobaniach i tęsknotach, o jego kobiecym ideale.

Oczywistą też rzeczą jest, że *Dziennik* ten, rozpoczęty przez dwudziestoletnią dziewczynę a skończony przez kobietę dojrzałą, która przeżyła kilkanaście lat u boku wielkiego poety, stał się zwierciadłem olbrzymiej ewolucji wewnętrznej, jaką żona Kasprowicza przejść musiała. Widzimy więc różne poziomy życia duchowego i nie możemy wszystkich słów i wynurzeń autorki oceniać jednakową miarą. Naiwne zwierzenia, dziewczęce sny, poza wczesnej młodości, ujmującej życie przez pryzmat wyobraźni i marzeń, nie mogą być stawiane na tej samej płaszczyźnie, jak wypowiedzenia się późniejsze, gdy poczwarka przeistoczyła się w wielobarwnego motyla. *Dziennik* Marji Kasprowiczowej posiada silne napięcie ruchu psychicznego, a jeśli lektura jego wywołuje nieporozumienia, to dlatego, że czytelnicy ujmują go podświadomie jako powieść w formie dziennika. Otóż ten typ powieści jest zawsze sztuczny, gdyż postawa autora przy pisaniu całości się nie zmienia, a forma dziennika jest artystycznym sposobem przedstawienia cudzego stanu świadomości. *Dziennik* p. Kasprowiczowej jest dziennikiem prawdziwym i dlatego utrwala dokonywające się w czasie zmiany istotne w stosunku autorki do świata i ludzi. Odtwarzając ten rozwój wewnętrzny autorki, *Dziennik* jest zarazem wspaniałą ilustracją duchowego promieniowania Kasprowicza. Ostatnie słowa tej książki są owego podświadomego wpływu poety na jego żonę wymownem i wzruszającem świadectwem:

,,Janku, przedziwne było nasze życie — nasze wspólne dążenie do doskonałości! Byliśmy czasem tem pragnieniem jakby obłąkani. Przekraczaliśmy granice tego, co ludzkie — zwłaszcza Ty!

,,Na tych szczytach nieraz już oddychać nie mogłam — spadałam w dół, aby przy pomocy Twojej ręki znowu tam do Ciebie powrócić..."

Spadałam w dół — pisze p. Kasprowiczowa! Drugi tom *Dziennika* jest historją odejścia jej od męża i powrotu. Ten bolesny incydent nie przychodzi niespodziewanie. Kasprowicza pierwsze lata niepodległości Polski moralnie złamały, zabiły w nim zdolność tworzenia, odwróciły jego wzrok ku sprawom zaświata. Straszliwa izolacja duchowa na jakimś niebosiężnym szczycie uniemożliwiała wspólne odczuwanie bieżącego rytmu życia. To, co było najsilniejszym łącznikiem duchowym tych dwojga ludzi, — poezja Kasprowicza, wydawała się zamkniętą na zawsze księgą. W tych warunkach pogwałcona i zmuszona do milczenia natura ludzka upomniała się o swoje prawa. Kobieta odeszła, aby zrozumieć wkrótce, że krok ten niweczy to, co było w jej życiu najcenniejszego, nie dając wzamian żadnej trwalszej wartości. Choroba męża przyśpiesza powrót i pojednanie, pełne radości i zrozumienia wszystkiego, czem ten człowiek w jej życiu był. Czy Kasprowicz wiedział, jak dalekie było owo ,,zboczenie z drogi" jego ukochanej żony? Nie jest to sprawa zupełnie jasno z tekstu *Dziennika* wynikająca. Przeczuwał wiele, to pewna, ale czy ostatnie wybuchy jego miłosnej pasji do Marusi były wyrazem uczucia *malgré tout*, czy tylko skutkiem niezdawania sobie sprawy z tego, co ona przeżyła w okresie swego ,,odejścia"? Nie żądam odpowiedzi na to pytanie, autorka nie ma najmniejszego obowiązku na nie odpowiadać, ograniczam się do stwierdzenia, że w tym punkcie jest niejasność, być może świadomie pozostawiona przez autorkę *Dziennika*. Nie sądzę również, aby ktokolwiek miał prawo do ferowania tutaj jakichkolwiek wyroków o postępowaniu tej kobiety. Stokroć ciekawszą i głębszą rzeczą, niż odejście, jest powrót duchowy do człowieka, którego się opuściło. Łącznikiem tym jest zrazu choroba męża i poczucie obowiązku wobec chorego człowieka, a gdy poeta, przebywszy szczęśliwie pierwszy atak niemocy, wraca nietylko do życia, ale i do twórczości, pisząc *Mój Świat*, dokonywa się ponowne całkowite zespolenie dwóch dusz dzięki temu, co je od początku złączyło, dzięki poezji.

Dziennik Marji Kasprowiczowej jest nietylko źródłem do poznania biografji i duszy Kasprowicza. Jako dokument życia wewnętrznego kobiety niepospolitej i silnej, zawiera on ogromną sumę materjału, mogącego służyć jako kanwa do refleksyj zarówno dla psychologa, jak i moralisty. A prócz tego wszystkiego jest dziełem talentu pisarskiego, osiągającego stopniowo coraz wyższy poziom. Szczególniej drugi tom tego dzieła, pełen doskonałych refleksyj, plastycznych scen i charakterystyk, zamknięty wreszcie wzruszającym opisem śmierci Kasprowicza, przestaje być tylko dokumentem biografji poety i wznosi się do wyżyn dzieła literackiego. Język drugiego tomu jest już własnością pani Kasprowiczowej, która pisała od pewnego momentu dziennik swój po polsku. Chociaż przed oddaniem książki do druku autorka poprawiała niektóre wyrażenia, idąc za radą swoich przyjaciół, tem niemniej to, co w języku drugiego tomu rozstrzyga o literackiej wartości dzieła, cała swoboda, jędrność, plastyka i siła wyrażeń jest bezsprzeczną własnością autorki i świadectwem jej literackiej kultury.

Recenzje i sprawozdania.

Przegląd wydawnictw z roku 1932. II.

PROZA POWIEŚCIOWA[1]).

Zjawiskiem znamiennem na rynku wydawniczym polskim lat ostatnich jest kryzys rodzajów literackich. Kryzys wcale nie w znaczeniu ujemnem, w jakiem określamy procesy ekonomiczne, lecz w sensie przesilania się kilku walczących o przewagę tendencyj literackich. O przyczynach tego zjawiska trudno dziś pisać w sposób ścisły, można zaledwie wysuwać przypuszczenia, gdyż brak nam dostatecznej perspektywy do jego wyjaśnienia. Faktem jest, że od kilku lat daje się zauważyć stały spadek poetyckiej, powiedzmy dokładniej, wierszowanej produkcji wydawniczej, znikają tak do niedawna liczne „tomiki" debjutantów rymotwórczych, rzadko zresztą wytrzymujących nawet najbardziej pobłażliwą krytykę, zamierają wylęgarnie „poetów", dopędzających „Skamandra", podlegając bezwzględnemu prawu selekcji, lub żyją jeszcze ostatniemi odruchami na prowincji, w Wilnie, Lwowie lub Krakowie, bezkrwiste, nawet w swem modnem uspołecznieniu lub patetycznym rewolucjoniźmie. Coraz częściej natomiast zdolniejsi poeci zakasują rękawy i stają przy warsztacie prozy, coraz więcej mamy prób i to niezłych w powieści i noweli. Możnaby to tłumaczyć konjunkturą rynku, brakiem nabywców na poezje oraz uszczupleniem się przez kryzys ekonomiczny funduszów wydawniczych samych autorów, którzy, jak wiadomo, własnym nakładem pokrywali koszty tej produkcji. Zjawisko to mogłoby też nasuwać myśli o swych źródłach w przemianach ideowych, zachodzących w życiu społecznem, kusić do analogij historycznych z kryzysem romantyzmu i pozytywizmu w 19 wieku i t. d. Być też może, iż wskutek dojrzewania idei o pozytywnej twórczości społecznej, pod naciskiem pracy i walki z ciężką sytuacją ekonomiczną, wchodzimy w okres fermentacji myśli pozytywnej i realizowania poetyckiej próby sił w formach bardziej określonych i zdyscyplinowanych. W każdym razie już sama ilość prozy, wyprodukowanej w ostatnich dwu latach, dowodzi, że zachodzą zmiany, zapowiadające dłuższą fazę przewagi prozy w literaturze oraz ustalanie się, rzekłbym, zasadniczego kontyngentu pisarzy, powołanych do wykonania programów, zapowiedzi i dążeń naszej literatury z powojennego okresu. Jak wypadnie bilans ostateczny, przewidzieć trudno. Wiele bowiem zależy od wymagań, stawianych tym pisarzom przez społeczeństwo. Stawianie takich wymagań pisarzom starszego pokolenia jest przeważnie bezowocne, nie urobi ich ani krytyka ani czytelnik. Żyją oni i piszą mocą nałogów, operują kategorjami myślowemi i artystycznemi o ustalonym już walorze i można ich tylko zamienić, zastąpić generacją młodą, nie zaś przeistoczyć. Dowodem tego jest bodaj kontrast zachodzący między produkcją młodych beletrystów ostatnich lat a produkcją przedstawicieli generacji poprzedniej. Kontrast nietylko w metodach pisarskich, lecz w podejściu do tematu, w języku, oraz ideologicznej

---

[1]) Przypisek redakcji: W przeglądzie autor uwzględnił i niektóre utwory (lub dalsze tomy) wydane z początkiem 1933. — Uważamy za potrzebne zaznaczyć, że niektóre z sądów krytyka nie odpowiadają zapatrywaniom redakcji. Odnosi się to zwłaszcza do powieści M. Dąbrowskiej, którą omówimy jeszcze z innego stanowiska.

postawie. Nie znaczy to, że generacja starsza nie dopisała swemu zadaniu w zakresie swoich tradycyj, przeciwnie, pod względem objętości zwłaszcza, produkcja jej przybrała niekiedy rozmiary imponujące, które świadczą o wytrzymałości jej oddechu twórczego i doprowadzeniu tradycyjnej techniki pisarskiej do wysokiego poziomu. Dość wymienić dwie wielkie trylogje: A. Struga *Żółty krzyż* i J. Kadena *Mateusz Bigda*, oraz niedokończoną jeszcze tetralogję M. Dąbrowskiej *Noce i dnie*, aby uznać wielkość wysiłku i ambicji ich twórców.

Najdalsza pod względem tematu od życia bieżącego jest Marja Dąbrowska. Zaciążyła na niej tradycja patrzenia wstecz, wspominkarstwo powieściowe i ów pełen szacunku wobec przeszłości, nawet nijakiej, sentyment kolekcjonerski. Epoka nasza nie ma potrzeby odnosić się w ten sposób do przeszłości, a przedewszystkiem musi tę przeszłość radykalnie przewartościować własnemi kryterjami. Fakt, że Dąbrowska, mimo nadziei krytyki, po pierwszym tomie traktuje ,,żywot poczciwy" swych codziennych bohaterów, zdala od rzeczywistości zbiorowej, narodowej czy społecznej, że nie naświetla ich ze stanowiska żadnej żywej idei nowoczesnej — oddala tę powieść od życia, zostawia ją w próżni, bez związku z bytem współczesnym. Potrzeba kryterjów aktualnych nie sprzeciwia się bowiem kanonom ,,czystej" sztuki, nie wyklucza jej dziś nawet powieść historyczna, ba, naukowa historjografja. Z tego punktu widzenia dwa następne tomy tetralogji, *NOCE I DNIE* (t. II. *WIECZNE ZMARTWIENIE*, t. III. *MIŁOŚĆ*, cz. I.), mimo świetnej techniki pisarskiej, nabierają cech relacji, bez konstrukcji dramatycznej, robią wrażenie jakiejś gawędy o starym obyczaju i mogą stanowić zaledwie materjał do powieści, nie zaś skończony utwór. Zawiodła nas też autorka przez wyłącznie zewnętrzny stosunek do swoich bohaterów, przez czysto ,,deskryptywne" traktowanie ich życia, bez wnikania w procesy duchowe i motywy ich działania, co na dłuższą metę nuży, nadając powieści cechy, stanowiące główną wadę np. Galsworthy'ego, t. j. znamiona powieściowego plotkarstwa. Jeżeli ma to stanowić przekrój życia, należy podkreślić, że jest to przekrój wyłącznie biologiczny.

W przeciwieństwie do Dąbrowskiej prawdziwym przyczynkiem i początkiem rewizjonistycznego traktowania Polski szlacheckiej byłaby powieść Leona Kruczkowskiego *KORDJAN I CHAM*. Kruczkowski, poprawny stylista i rasowy pisarz, nie waha się przed obnażeniem, tak potrzebnej młodemu pokoleniu, prawdy o rzeczywistości Polski porozbiorowej, rzeczywistości zafałszowanej przez kult kapliczek i fetyszów narodowych. Pod powłoką apoteozowanego męczeństwa narodu ukazuje — bez kłamliwej fantazji i poetyzowania,parafrazując pamiętniki chłopa z okresu rewolucji listopadowej (1831 r.) Deczyńskiego — dramat wewnętrzny, społeczny, za który Polska płaciła krwią i łzami wielu pokoleń, szczególnie w 63 roku. Umiejętność wydobywania tragicznych kontrastów społecznych na tle spraw narodowych po raz pierwszy przemówiła tak bezpośrednio i szczerze w literaturze naszej. Możnaby zarzucić autorowi jedno: opierając się na dokumencie epoki i oświadczając swą lojalność wobec niego we wstępie, nie dotrzymał słowa. Dla zaokrąglenia kompozycji ideowej zastąpił przy końcu powieści prawdę realną prawdą poetycką, zaczerpniętą z *Kordjana* Słowackiego. W istocie bowiem Deczyński brał udział w powstaniu, jako podporucznik i umarł na emigracji. Naogół powieść Kruczkowskiego dowodzi, że młodemu pokoleniu nie wystarcza już ani objektywizm w stosunku do przeszłości ani liryzm familijny, lecz poszukuje ona sprawdzianów realnych dla tradycji i chce ją przezwyciężać ideami dzisiejszych czasów

Bliski tej młodzieży przez swój żywiołowy temperament i wgryzanie się we współczesną rzeczywistość polską, jest Kaden Bandrowski, który w swej trylogji *MATEUSZ BIGDA* sięgnął do zakamarków życia politycznego niedawnej chwili, próbując, tak jak w *Generale Barczu*, demaskować zakulisową nędzę ideową i brudy prywatne leaderów stronnictw i klik parlamentarnych, szczególnie „Piasta" i ludowców. Temperament i pasja krytyczna uniemożliwiły jednak autorowi wszelki objektywizm, rzucając zjadliwe światło na ludzi i sprawy, przez co dzieło jego nabrało cech pamfletu politycznego. Nadaje to jednak utworowi cechę żywej reakcji na zjawiska aktualne, podkreśla organiczny związek literatury z bytem zbiorowym. To, co np. w Rosji sowieckiej stało się nieomal regułą literacką, obowiązkiem pisarza wobec społeczeństwa, dążność do współpracy literatury w budowaniu nowych form bytu, słowem jędrna aktualność, przetrawianie rzeczywistości na gorąco, „z pieca", w literackim warsztacie, znalazło w Kadenie godnego przedstawiciela.

Nie można tego powiedzieć o pisarzu starszego pokolenia Andrzeju Strugu, który w trylogji *ŻÓŁTY KRZYŻ*, mimo tematu aktualnego, nie zdobył się jako socjalista na właściwe ujęcie wojny, indywidualizując jej przejawy i sprowadzając je do gabinetów, intryg szpiegowskich i romansowych konfliktów. W tłoku tych momentów drugorzędnych ginie cały społeczny, ekonomiczny sens wojny, który wydobyła na światło nauka i literatura lat ostatnich. Sensu tego czy bezsensu nie zdoła zamalować dzisiaj już żadna idejka pacyfistyczna i fakt ten obowiązuje pisarza, podejmującego temat wojenny, do liczenia się z materjałem głębszym niż sensacyjna treść filmów oraz romansów szpiegowskich. W powieści swej Strug pominął przedewszystkiem masę jako zasadniczy element wojny, ujął zagadnienie w sposób typowo feudalistyczny, od strony dowództwa i władzy kierowniczej, pozbawiając książkę trzytomową o wielkiej tragedji ogólno-ludzkiej tego patosu epickiego, jakiego wymagał bodaj sam heroicznie tragiczny temat. Pouczającem byłoby zestawienie powieści Struga, z poruszającą ten sam temat (gazy trujące) książką *Wojna*, pisarza rosyjskiego Tichonowa, który, bez tendencji specjalnej, wyszedłszy poza marjonetkowate koncepcje dotychczasowej literatury o wojnie, zakreślił granice przyzwoitości dla pisarzy beletrystów, podejmujących ten temat. Poza tem książka Struga w zestawieniu z istniejącą już literaturą o wojnie nie posiada wartości artystycznych proporcjonalnych do swoich rozmiarów. Poruszona już sprawa związku literatury z fermentami aktualnemi i bytem współczesnym, słowem zaktualizowanie beletrystyki, znajduje coraz więcej zwolenników wśród pisarzy młodych. Szereg utworów różnej wartości, jak Artura Prędskiego *(Blachowski zredukowany)*, Brzostowskiej, Boguszewskiej, świadczy o stopniowem uspołecznianiu się literatury pięknej i wzrastającem zainteresowaniu się pisarzów tematami „przyziemnemi". Nie wykracza to często poza ramy sen acji dramatycznej, lecz sam fakt mówi za siebie. Sprawa bezrobocia w powieści Janiny Brzostowskiej *BEZROBOTNI WARSZAWY*, potraktowana szkicowo i nieśmiało, stanowi jakby beletrystyczne pendant do wydanych przez Instytut Gospodarstwa Społecznego *Pamiętników bezrobotnych*, interesujące naświetlenie nędzy społecznej przez literaturę inteligencką, od zewnątrz. Takie samo znaczenie ma powieść H. Boguszewskiej *CI LUDZIE*, dobrze zresztą napisany i na poziomie literackim utrzymany utwór o nędzy wielkomiejskiej. Tak u Brzostowskiej, jak u Boguszewskiej znamienną cechą jest powaga i dążność do pewnego realizmu bez ckliwej, ślamazarnej filantropji i sentymentów, słowem podejście do tematu

od strony ideowo-społecznej. Są to jednak w literaturze naszej dopiero zapowiedzi. Większość młodych pisarzów debjutuje nadal utworami typowo indywidualistycznemi i to z niemałym artystycznym sukcesem.

Na czoło tego pokroju literatury psychologicznej, czy też psychograficznej, wybija się niedbale zresztą napisana powieść Zbigniewa Grabowskiego *CISZY LASU I TWOJEJ CISZY*, gdzie autor rozwija bieg niepozornych zdarzeń na tle kompleksu homoseksualnego, z dużą subtelnością i obserwacyjnym materjałem psychologicznym. Książka ta stanowi poważny dorobek naszej beletrystyki psycho-analitycznej.

Bystrością obserwacyj i żywością tempa psychologicznej akcji olśniewa powieść Michała Choromańskiego *ZAZDROŚĆ I MEDYCYNA*. Nużący dla czytelnika tok analizy psychologicznej zatarł autor umiejętnie przez żywy, gorączkowy nieomal bieg zdarzeń zewnętrznych i sensacyjną intrygę romansową. To bagatelizowanie jednak akcji zewnętrznej, usuwanie jej jako współczynnika na plan drugi, brak należytego dla niej szacunku, wszystko to odbiło się dotkliwie na wartości całej książki. Lekceważąc akcję zewnętrzną, autor popełnia szereg dowolności nieumotywowanych, skorzystał z danego sobie rozgrzeszenia, zdał się na przypadek i osłabił swą wolę artystyczną w toku kompozycji (śmierć krawca, nadużycie wiatru jako czynnika nastrojowego).

Proza Choromańskiego ma w sobie coś prymitywnego, pewną niepohamowaną żywiołowość w rozwijaniu tematu, niecierpliwość zachłanną a przez to i sugestywną siłę, przykuwającą uwagę i nakazującą zapominać o drobnych niedociągnięciach formalnych utworu. Przeciwieństwem jej jest proza Jarosława Iwaszkiewicza, który w ostatnim tomie nowel *PANNY Z WILKA* wykazuje całkowite, aż nadmierne chwilami opanowanie formy i impulsów. Jest to już wyrafinowanie literackie.

O wiele gorzej zadebjutował w prozie Kazimierz Wierzyński. Jego *GRANICE ŚWIATA* są mało przekonywającą próbą wskrzeszenia konwencjonalnej formy opowiadania, wykonanego poprawnie, lecz bez nerwu dramatycznego. Nowele wojenne *Granice świata* i *Wyrok śmierci* nie wnoszą do legendy wojennej nic poza błahą anegdotą i gawędziarstwem. Makabryczność *Wyroku śmierci* została zmarnowana jako temat przez brak jakiejś motywacji psychologicznej i wcale nie działa na wyobraźnię, przypominając nowele Ewersa, bez jego precyzyjnej techniki przerażania. Najlepsza stosunkowo *Tarnina*, doskonały temat do większej powieści, rozpływa się bez efektu, gdyż brak jej montażu psychologicznego. Nowele Wierzyńskiego robią wrażenie przedwcześnie wydanych szkiców do utworów większych.

Z innych debjutów na uwagę zasługuje, niezrównoważona jeszcze estetycznie ale w treści interesująca, powieść Michała Rusinka *BURZA NAD BRUKIEM*, wycinek z dramatu życiowego proletarjackiego dziecka i surowy obraz jego walki o byt, dalej haniebnym językiem napisana powieść A. Rudnickiego *SZCZURY*, a wreszcie Anatola Sterna obszerna powieść *NAMIĘTNY PIELGRZYM*. W utworze tym autor, postawiwszy sobie na czele problem nieumotywowanej zbrodni, przeprowadza wszechstronną analizę swego bohatera, w poszukiwaniu motywów jego działania. Jest to pod względem formy i treści oryginalny i niezwykle nęcący problem beletrystycznej analizy. Pod tym względem powieść Sterna stanowi swego rodzaju rewelację.

Naogół, sąd bezwzględny, negatywny czy pozytywny, o naszym dorobku powieściowym ostatnich czasów byłby przedwczesny. Wypadłby on jednak już teraz pozytywnie w porównaniu z latami dawniejszemi i to zarówno pod

względem ilościowym jak i jakościowym. Jeden brak ogólny możnaby jednak wytknąć tej narastającej beletrystyce polskiej, że mimo młodości swych twórców czuć w niej pewną starczość, niedowład entuzjazmu, porywów ideowych, słowem brak programu i perspektywy kierunkowej. Jest w niej dużo możliwości, bogactwa indywidualnego, ale niema prądu, któryby zapewnił jej dostatecznie ważkie stanowisko w życiu narodu i społeczeństwa i stworzył z niej realny współczynnik twórczy tego życia. *Stanisław Baczyński* (Warszawa).

Stanisław Kasztelowicz: *Tragicy doby bez kształtu.* Rzecz o ekspresjonizmie. — Kraków. Bibljoteka „Gazety Literackiej". t. III.

Historja literatury niewątpliwie korzysta z dorobku krytyki literackiej. Historyk literatury nie podchodzi zazwyczaj do zjawisk zupełnie niezbadanych i nieocenionych, ale staje na gruncie, przygotowanym przez krytyka literackiego, przystępuje do badań poniekąd pod sugestją jego sądów. Książka St. Kasztelowicza o polskim ekspresjonizmie — choć nie jest wyrazem bezpośredniej reakcji, choć autor spojrzał na omawiany prąd literacki już z perspektywy lat kilkunastu — będzie cenną podstawą dla przyszłego historyka powojennej literatury polskiej. Rzecz o „tragikach doby bez kształtu" (jak trafnie nazwał Kasztelowicz ekspresjonistów) z innego również — a może przedewszystkiem — punktu widzenia jest zjawiskiem pożądanem: informuje dzisiejszego czytelnika, zdezorjentowanego wśród powodzi literackich prądów powojennych, o jednym z nich: o ekspresjonizmie. W ostatnich dwu dziesiątkach lat mnogość (i — dodajmy — dziwaczność) kierunków literackich (futuryzm, formizm, kubizm, dadaizm) wytworzyła istny chaos pojęć. Dziś warto już zacząć pracę nad zorjentowaniem się w owym chaosie, nad oceną zjawisk, które — w mniejszym lub większym stopniu — należą już do przeszłości.

Praca Kasztelowicza dobrze — jak się zdaje — spełni rolę szczegółowego i pogłębionego przewodnika po niwie twórczości ekspresjonistów. Książka jest przedewszystkiem dobrze rozplanowana. Autor słusznie położył silniejszy nacisk na teoretyczne podstawy ekspresjonizmu, jego związki ze współczesnemi prądami umysłowemi i literackiemi, mniej miejsca poświęcając ekspresjonistycznej twórczości. W pierwszym rozdziale Kasztelowicz kreśli zwięźle a przejrzyście dzieje polskiego ekspresjonizmu (które pokrywają się z dziejami czasopisma *Zdrój*, lata 1917—22) od jego narodzin z podstaw romantycznych i młodopolskich, poprzez poszczególne fazy rozwoju aż do upadku. Dalsze karty zajmuje wyjaśnienie filozoficznych założeń ekspresjonizmu, jego związku genetycznego ze Słowackim (z doby mistycyzmu), Przybyszewskim, z teozofją i okultyzmem. Uderza hypermistycyzm tej filozofji, szukanie jedynej rzeczywistości we wnętrzu człowieka, krańcowy subjektywizm poznawczy, buntowniczy, negatywny stosunek do tradycji, powszechnej opinji, do urzędowego kościoła katolickiego, do współczesnego społeczeństwa. Jeszcze bardziej krańcowe, przejaskrawione (i w wielu punktach zgruntu mylne) są poglądy ekspresjonistów na sztukę. Artysta to powiernik Boga, prorok, arystokrata duchowy. Jego twórczość przeznaczona jest tylko dla małej garstki wybranych. Artysta nie potrzebuje się liczyć z żadnemi nakazami etyki czy obowiązków społecznych, odrzuca wszystko, co krępuje swobodną twórczość poetycką: kompozycję, świadome urabianie formy, kształtowanie wyrazu artystycznego. Ba, ekspresjoniści zwalczają nawet podstawowe zasady syntaktyczne, wierząc w siłę magiczną samego słowa. Przybyszewski dowodził, że ekspresjoniści mogą pisać zawile i ciemno, hieroglifami...

Na tle współczesnej kultury ekspresjonizm polski rysuje się jako — nieświadomy zresztą — wyraz niepewności, bezprogramowości i płynności tej kultury. Kasztelowicz bystro wykazuje sprzeczności w dążeniach ekspresjonistów, a dalej wyjaśnia związki ich teoryj ze współczesnemi prądami filozoficznemi (Nietzsche, James, Croce, Bergson) i literaturą religijną. Chorując na oryginalność, ekspresjoniści przeciwstawiali się wszystkiemu. Zwalczali więc nietylko stare kierunki w sztuce (z których zresztą wiele zaczerpnęli), ale i najnowsze (przedewszystkiem skamandrytów i formistów).

Poświęcenie więcej miejsca podstawom teoretycznym ekspresjonistom niż samej ich twórczości wydaje nam się słuszne ze względu na to, że u ekspresjonistów teorja przeważała nad twórczością, a przedewszystkiem dlatego, że twórczość ta jest znikomej i przelotnej wartości, gdy same założenia filozoficzne ciekawe są jako objaw powojennej, piętnem zamętu i chaosu nacechowanej kultury. Zaznaczyć trzeba, że rozdział o twórczości ekspresjonistów wypadł stosunkowo słabiej. Charakterystyki poszczególnych poetów (krytyk dał sylwetki A. Bederskiego, Jerzego i Witolda Hulewicza, Wittlina, Zegadłowicza) rysują się niedość przejrzyście, zacierają w zawikłanej interpretacji. Kryterja estetyczne, na której oparł się Kasztelowicz, nie dają widać podstaw do jasnego wywodu.

Godny podkreślenia jest objektywizm krytyka. Kasztelowicz dążył przedewszystkiem do opisania i wyjaśnienia zjawiska, nie uchylając się zresztą od wartościowania. Jego sąd o ekspresjoniźmie, choć surowy, może się wydać nawet za łagodny. Bo w ogólnym bilansie i teorja i twórczość ekspresjonistów znikomą — jeżeli nie żadną — przedstawiają wartość. Przesada, jaskrawa jednostronność, nieliczenie się z podstawowemi, niezmiennemi zasadami sztuki literackiej, zupełne oderwanie się od rzeczywistości realnej, uderzające sprzeczności w samych założeniach, niezgoda między teorją a wykonaniem — wszystko to przekreśla walory artystyczne czy filozoficzne ekspresjonizmu. Mimowoli nasuwa się myśl, czy warto było tak szczegółowo tem efemerycznem zjawiskiem się zajmować. Pozostaje jednak faktem, że ekspresjonizm jest charakterystycznym objawem współczesności, i że prąd ten wniósł do literatury pewne nowe wartości: ekspresjoniści postawili zasadę odpowiedniości wyrazu, burzyli utarte znaczenia słowa, zwrócili uwagę na wielopłaszczyznowość ujęcia rzeczywistości. Kasztelowicz stwierdza, że te cechy ekspresjonizmu weszły we współczesną poezję; szkoda, że autor ograniczył się do zanotowania spostrzeżenia: interesujące mogłoby być wykazanie, że np. Tuwim czy Iłłakowiczówna zrealizowali pewne postulaty ekspresjonizmu.

Stanowczo za surowo wypadł sąd Kasztelowicza o Wittlinie jako autorze *Hymnów*. Krytyk trafnie podkreślił biologiczne reagowanie poety na życie, sensualizm, a w tej trwodze o ciało, o zachowanie życia jakąś pierwotność natury Wittlina. Ale Kasztelowicz zbyt mocny położył nacisk na te znamiona poezyj Wittlina: wynosi się wrażenie, że według autora owa ,,cielesność'' reakcji poety wypełnia zawartość *Hymnów*. A już zgoła niesłuszny jest sąd, że trywjalność, gadatliwość, nawet brak uczucia (!) to znamienne cechy tych wspaniałych wierszy, wyższych o niebo od całej ekspresjonistycznej twórczości. Dziwne doprawdy, że Kasztelowicz — krytyk przecież bystry — nie widzi, ile w tej poezji wzniosłego patosu, dramatycznego napięcia (,,Grzebanie wroga''), ile siły wzruszeniowej, ile — w niektórych hymnach — prostoty (,,Matka żegna jedynaka''). Należy też żałować, że autor nie podkreślił różnic, które wyodrębniają Wittlina z pośród ekspresjonistów (np. silny związek z rzeczywistością).

Kasztelowicz przeprowadził wykład naogół przejrzyście i jasno, jeżeli niektóre karty jego książki „trudne" są w czytaniu, nietyle w tem wina autora, ile... ekspresjonistów, którzy myśleli i pisali rzeczywiście hieroglifami.

Henryk Korytyński (Warszawa).

* * *

WYJAŚNIENIA.

I.

Umieszczony w poprzednim zeszycie *Polonisty* (z. 2, str. 87 n.) artykuł p. J. Miernowskiego p. t. *Jeszcze o śmierci Mickiewicza* wymaga sprostowania. Przytoczoną tam relację o okolicznościach zgonu poety, autor przypisuje, i to parokrotnie, Wójcickiemu. W rzeczywistości jest to ustęp pióra T. T. Jeża. Łatwo to sprawdzić, zajrzawszy do czasopisma, na które Wójcicki wyraźnie się powołuje jako na źródło, do lwowskiego *Dziennika Literackiego* z r. 1858, gdzie to wspomnienie Jeża było drukowane.

Z ustaleniem zaś właściwego autorstwa świadectwo owo zyskuje na wadze. Wójcicki w r. 1855 siedział w kraju i o okolicznościach zgonu Mickiewicza mógł tylko zdaleka pośrednio coś zasłyszeć lub wyczytać. Jeż natomiast przybył do Konstantynopola w parę dni po katastrofie i, czego się dowiedział o jej przyczynach, dowiedział się od świadków bezpośrednich, z najbliższego otoczenia. Słowom jego można śmiało dać pełną wiarę.

Dla ścisłości już tylko bibljograficznej wolno może dodać, że świadectwo Jeża, owszem, zostało już raz przypomniane w toku ostatniej dyskusji; mianowicie przytoczono je w *Myśli Narodowej*, 1932, nr. 51, w artykule *Z ostatnich chwil A. Mickiewicza.*

Stanisław Pigoń (Kraków).

II.

DO SZANOWNEJ REDAKCJI „POLONISTY"

W odpowiedzi na notatkę prof. Makowieckiego, umieszczoną w sprawozdaniu „Polonisty" z uroczystości jubileuszowych, urządzonych w kraju ku czci St. Wyspiańskiego, pozwalam sobie przesłać dla informacji Szanownej Redakcji oświadczenie, że pracę mą o St. Wyspiańskim pisałem na żądanie Komitetu Krakowskiego nie w celach naukowych, lecz popularyzacyjnych. Czy dobrze wywiązałem się z poruczonego mi zadania, o tem niech świadczy opinja takiego znawcy St. Wyspiańskiego, jak A. Grzymały-Siedleckiego, który w feljetonie „Kurjera Warszawskiego" z d. 13 stycznia 1933 pisał o tej pracy w ten sposób: „Najnowsza jubileuszowa broszura pióra prof. Skoczylasa zaleca się wszelkiemi przymiotami jasnego wykładu i umiejętnem wskazaniem, na czem polega znaczenie Wyspiańskiego. Z interpretacji prof. Skoczylasa autor „Akropolis" staje przed czytelnikiem zbyty zawiłości i zagadek. Znaleziono tu w tej twórczości linję prostą i przekonywującą. Choć dziełko przeznaczone jest dla celów popularyzacyjnych, nie brak w niem jednak pewnych zdobyczy literackich, które w krytyce uzyskujemy po raz pierwszy" it.d.

Uprzejmie proszę Szanowną Redakcję o umieszczenie powyższego wyjaśnienia.

Z głębokiem poważaniem

Ludwik Skoczylas.

III.

W związku z artykułem moim, zamieszczonym w II-zeszycie *Polonisty* (str. 93), p. St. Helsztyński komunikuje mi, że ballada *Mnich opactwa* powstała kilkanaście lat temu, a więc przed książką E. Kozikowskiego.

Józef Birkenmajer (Warszawa).